



Universidad de Cuenca

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Centro de Posgrados**

Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento

***“Concepción de calidad educativa de los docentes del
área de Ciencias Sociales y características
sociodemográficas”***

**Trabajo de Titulación previo a la obtención del título
de Máster en Educación mención Desarrollo del
Pensamiento**

Autora: Patricia Verónica Mora Illescas

CI: 0105531370

Correo electrónico: vernica_v@hotmail.com

Directora: Mg. Isabel Cristina Cedillo Quizhpe

CI: 0104667209

Cuenca, Ecuador
19 de mayo de 2020



Resumen:

La presente investigación tuvo como objetivo relacionar la concepción de calidad educativa de los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca con las características sociodemográficas. Se realizó un estudio de tipo retrospectivo, con alcance relacional, con una muestra de 200 profesores adscritos a las áreas de Ciencias Sociales. Para el levantamiento de la información se aplicó el cuestionario de Olaskoaga (2009), estructurado en 7 ítems y subdividido en dos entradas: una relacionada a la influencia y autoidentificación de los docentes con las nociones de calidad educativa y la otra, relacionada a la percepción del grado en el que la Universidad se identifica con estas nociones. La información obtenida se procesó mediante el programa estadístico SPSS 22®; se generaron tablas descriptivas de frecuencia relativa porcentual. Los resultados obtenidos permitieron comprobar que, desde la perspectiva docente, la calidad consiste, principalmente, en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social y su propia transformación; sin embargo, desde la visión de la institución, la concepción apuntaría al cumplimiento de los objetivos, misión y estándares de calidad. Así mismo, se encontró que tres características sociodemográficas estarían vinculadas con la concepción de la calidad: edad, experiencia laboral y situación laboral. Tales resultados permiten concluir que la concepción de calidad educativa que tienen los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca implicaría el entendimiento de que la formación recibida debe ser retribuida en la misma sociedad y no enfocada en la persecución de fines netamente individualistas.

Palabras clave: Calidad educativa. Percepción docente. Ciencias sociales. Características sociodemográficas.



Abstract:

The purpose of this research was to relate the conception of educational quality of teachers in the Social Sciences area of the University of Cuenca with sociodemographic characteristics. A retrospective study was conducted, with a relational scope, with a sample of 200 professors assigned to the Social Sciences areas. For the collection of information, the Olaskoaga questionnaire (2009) was applied, structured in 7 items and subdivided into two entries: one related to the influence and self-identification of teachers with the notions of educational quality and the other, related to perception of the degree in which the University identifies with these notions. The information obtained was processed using the statistical program SPSS 22®; descriptive tables of percentage relative frequency were generated. The results obtained allowed us to verify that, from a teaching perspective, quality consists mainly of training students capable of assuming a social commitment and their own transformation; however, from the perspective of the institution, the conception would aim to fulfill the objectives, mission and quality standards. Likewise, it was found that three sociodemographic characteristics would be linked to the conception of quality: age, work experience and employment status. Such results allow us to conclude that the conception of educational quality that teachers have in the area of Social Sciences of the University of Cuenca would imply the understanding that the training received must be paid in the same society and not focused on the pursuit of purely individualistic purposes.

Keywords: Educational quality. Teaching perception. Social sciences. Sociodemographic characteristics.



Índice del trabajo

RESUMEN	i
ABSTRACT.....	ii
ÍNDICE.....	iii
DEDICATORIA	viii
AGRADECIMIENTOS.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
1.1. ESTADO DEL ARTE	6
1.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA.....	14
1.3. EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	18
1.4. APROXIMACIONES A LAS DEFINICIONES DE CALIDAD DE HARVEY Y GREEN	24
1.5. CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	28
1.6.CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNESCO	31
1.7. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS, CONTEXTO UNIVERSITARIO Y CALIDAD EDUCATIVA.....	34
2. PROCESO METODOLÓGICO.....	36
2.1 TIPO DE ESTUDIO	36
2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	36
2.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	37
2.4 PROCEDIMIENTOS ÉTICOS	38
2.5 INSTRUMENTOS.....	38



2.6 ANÁLISIS DE RESULTADOS	38
3. PRESENTACIÓN ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ...	39
3.1 INTEGRALIDAD DEL ESTUDIO.....	39
3.2. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS.....	40
3.3. LA CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS	41
3.4. CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA SEGÚN CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	44
3.5. DISCUSIÓN.....	49
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	55
4.2. RECOMENDACIONES	57
5. REFERENCIAS	58
6. ANEXOS	69
Anexo 1. Encuesta	69

ÍNDICE DE TABLA



Tabla 1. Características de los docentes universitarios de ciencias sociales encuestados	41
Tabla 2. Grado de identificación que tienen los profesores con la calidad educativa	42
Tabla 3. Grado de identificación que los profesores consideran tiene la universidad con la calidad educativa.....	43
Tabla 4. Correlación de Pearson de la concepción sobre calidad y el perfil académico del docente	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución del concepto de calidad educativa (1980-2017).....	18
Gráfico 2. Evolución del concepto de calidad educativa en la Educación Superior	24
Gráfico 3. Diagrama de dispersión de la edad y la concepción del docente de calidad como cumplimiento de estándares	46
Gráfico 4. Diagrama de dispersión de la experiencia y la concepción de la universidad como la capacidad que tiene el estudiante para transformarse.....	47
Gráfico 5. Diagrama de barras de la situación laboral con la concepción de la universidad como la capacidad que tiene el estudiante para transformarse y como la capacidad para asumir un compromiso social	48



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yo, Patricia Verónica Mora Illescas en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación *“Concepción de calidad educativa de los docentes del área de Ciencias Sociales y características sociodemográficas”*, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 19 de mayo de 2020.

Patricia Verónica Mora Illescas
0105531370



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Patricia Verónica Mora Illescas autora del trabajo de titulación “*Concepción de calidad educativa de los docentes del área de Ciencias Sociales y características sociodemográficas*”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 19 de mayo de 2020.

A handwritten signature in blue ink, reading "Patricia Verónica Mora Illescas", written over a horizontal line.

Patricia Verónica Mora Illescas
0105531370



Dedicatoria:

Quiero dedicar a mis padres por darme la fortaleza de seguir superándome, a pesar de los obstáculos presentados en cada momento de mi vida, por haberme brindado ese apoyo constante, la confianza y seguridad para sobresalir ante varios tropezones. Gracias a ellos mis metas propuestas se hicieron más cortas, ya que el camino es más llevadero cuando se cuenta con el apoyo de los seres queridos; y de una manera muy especial a mi esposo y a mi hijo que siempre estuvieron apoyándome durante toda esta trayectoria muy importante de mi vida.

Este esfuerzo va dedicado a ustedes, con mucho cariño.



Agradecimientos:

Agradezco a mi Dios porque me permitió cumplir esta etapa importante de mi vida.

También quiero agradecer a mis padres por el apoyo constante e incondicional que me han brindado durante todo este tiempo.

A los profesores quienes me dieron la oportunidad de poder cumplir esta etapa de mi vida.

A la Universidad de Cuenca, por abrirme sus puertas y darme la oportunidad de culminar una meta propuesta y crecer profesionalmente.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha dado una intensa discusión sobre el concepto de calidad educativa y su alcance y, en paralelo, se han generado modelos para la evaluación y gestión de la calidad educativa. En este sentido, la aplicabilidad del concepto de calidad educativa dependería, en ciertos casos, del hecho de que la Universidad de Cuenca ha alcanzado un consenso y ha establecido claramente un plan estratégico que impondría la misión y visión de la institución al costo más bajo posible. En el campo de la educación, la calidad se concretaría en la capacidad demostrada por la institución educativa para alcanzar su misión y en el cumplimiento, por parte de ésta, de cada uno de los roles que contribuyen a garantizar procesos educativos de calidad, para lo cual debe proponer una serie de mecanismos o estrategias.

En lo que se refiere a la concepción de la calidad educativa como una adaptación a una intención, sugieren Hernández, Martínez y Rodríguez (2017) que ésta solo adquiere significado cuando se interpreta desde el punto de vista del propósito del producto o servicio que se ofrece, fundamentándose en las herramientas que sirven a las instituciones universitarias como guías y medios para avanzar hacia la consecución de los objetivos, resultados, competencias, estándares y procesos propuestos. Para lo cual, es importante cumplir y mejorar los estándares de calidad educativa que se hayan establecido previamente y, a su vez, estar claros sobre el motivo de su planteamiento y si con ello se satisfacen las expectativas de los involucrados.

En este sentido, la búsqueda de la calidad de la educación universitaria y la renovación de las metodologías se perfilan a través de los resultados que se pretenden lograr y, en particular, por medio de la eficacia con que las instancias políticas y las propias universidades propician tales transformaciones, según señalan Barrenetxea,



Olaskoaga, Cardona, Barandiaran, y Mijangos (2016). Por lo tanto, debe quedar claro que cualquier reforma o método que se aplique para lograr la calidad en la educación universitaria, se alcanzará considerando a todos los miembros de la comunidad académica, en particular, a los docentes y estudiantes; ello garantizará la consecución de estos propósitos.

En el caso de la Universidad de Cuenca¹, se presenta la siguiente problemática: se desconocen las conceptualizaciones que tienen los docentes sobre la calidad educativa, situación que trae consigo la inexistencia de un consenso sobre la forma en que la calidad se interpreta al interior de esta institución, ni sobre cómo o para qué medirla. Ante la gran cantidad de criterios que sobre la calidad educativa existen, muchos de ellos posiblemente disímiles entre sí, se vuelve importante identificar cuál es la conceptualización que los docentes en esta institución universitaria -y en esta área en particular- tienen respecto al tema en cuestión, pues solo a partir de ello se podrán plantear programas formativos que tiendan hacia la excelencia universitaria, concepto que comprendería acciones como: gestión estratégica sólida y progresiva, altos estándares de rendimiento académico, trayectoria bien asentada de empleabilidad de los egresados, experiencias de aprendizaje excepcionales, satisfacción positiva de los agentes de interés, altos niveles de satisfacción de los estudiantes, compromiso con la investigación y el desarrollo académico, apoyo al desarrollo social, económico y cultural, reconocimiento al beneficio social de la educación, compromiso con la internacionalización y promoción de la igualdad y de la libertad académica.

Por otra parte, es preciso mencionar que, aun cuando existen varias investigaciones previas en torno a la calidad educativa universitaria, en Ecuador son escasos los estudios referidos a la concepción de calidad en función de las características

¹ Área de Ciencias Sociales.



sociodemográficas. De allí que el presente trabajo encuentra su justificación ante la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre la concepción de calidad desde la perspectiva de los docentes universitarios de la Universidad de Cuenca, cuyos resultados permitirán saber si existen características sociodemográficas asociadas a la concepción de la calidad educativa.

Frente a la problemática evidenciada se han desarrollado las siguientes interrogantes, las que guiarán el proceso de investigación:

- ¿Cuál es la concepción que tienen los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca sobre la calidad educativa?
- ¿Cuál es la concepción de calidad educativa de los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca, considerando sus características sociodemográficas?

Para responder a estas preguntas de investigación se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Relacionar la concepción de calidad educativa de los docentes del área de Ciencias Sociales con las características sociodemográficas.

Objetivos específicos:

- Identificar la concepción de la calidad educativa de los docentes universitarios del área de Ciencias Sociales.
- Describir la concepción de la calidad educativa de los docentes de la universidad del área de Ciencias Sociales, según las características sociodemográficas.

Con la finalidad de cumplir cada uno de estos objetivos, la investigación asume una tipología retrospectiva y relacional. La muestra se compone de los 200 docentes del



área de Ciencias Sociales calculados a partir del total de la población a través de un muestreo probabilístico estratificado. Como técnica de recolección de datos se emplea la encuesta y como instrumento de recolección de datos el “Cuestionario empleado en el estudio de la percepción del profesorado universitario sobre variables que afectan a la calidad educativa” (Olaskoaga, 2009). Para el análisis de los datos se emplea el Software SPSS® versión 22.

La investigación ha sido estructurada de la siguiente manera: en el primer capítulo, que corresponde a la fundamentación teórica, se realiza un repaso a investigaciones previas en torno al tema de la calidad educativa universitaria, se continúa con una aproximación a la evolución del concepto de calidad educativa y de la calidad en la educación superior; se sigue con varias aproximaciones a las definiciones de calidad de Harvey y Green, así como con las características del concepto de calidad en el contexto educativo. Finaliza el capítulo con una aproximación crítica al concepto de calidad educativa desde la perspectiva de la UNESCO.

El segundo capítulo, que corresponde al proceso metodológico, presenta el tipo de estudio llevado a cabo, la muestra poblacional con la que se trabajó, así como los criterios de inclusión y exclusión. A continuación, en el tercer capítulo se procede al análisis de los resultados obtenidos, para lo cual la información se organizó de la siguiente manera: resultados descriptivos, características de los estudiantes con respecto a la calidad educativa y concepción de los docentes y de la Universidad respecto a la calidad educativa. El capítulo finaliza con la discusión de los resultados, donde se efectuó una triangulación entre resultados obtenidos, estudios previos y análisis de la autora. Finalmente, en capítulo aparte se presentan las respectivas conclusiones y recomendaciones.



Es importante recalcar aquellas limitaciones que fueron encontradas durante el proceso investigativo. Entre la más destacada habría que señalar el hecho de que se identificó un reducido número de investigaciones, tanto nacionales como internacionales, en torno a la relación entre las características sociodemográficas de los docentes universitarios y las concepciones que éstos manifiestan respecto a la calidad educativa. La mayoría de los estudios identificados pertenecen al entorno español.



1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. ESTADO DEL ARTE

Para iniciar el estudio, se revisaron investigaciones que han abordado el tema de la calidad en el contexto de la educación superior durante los últimos 4 años. Para ubicar dichos estudios se emplearon palabras claves como: calidad, calidad educativa y calidad de la educación. Las fuentes a partir de las cuales se obtuvo información fueron: artículos científicos localizados en bases como: Redalyc, Scielo, Dialnet, Safe-Creative, E-Revist@s y Redie. Debido a que el tema de la calidad educativa está siempre presente en el contexto universitario fueron considerados estudios de países como: Argentina, España, México, Venezuela y Chile.

Se analizaron varios estudios relacionados con la concepción de los docentes universitarios con respecto a la calidad educativa. El análisis del material se dividió en dos fases: en la primera se realizó un análisis descriptivo de los estudios recopilados; mientras que, en la segunda, se analizaron los principales resultados. En la primera etapa se describen los estudios relacionados a la calidad educativa o aquellos enfocados en la calidad en la educación superior desde la perspectiva docente.

Biscarri, Filella y Jové (2006) identificaron a la antigüedad, al género y a la formación como las variables asociadas a la percepción de docentes y estudiantes universitarios de la Universidad de Lleida, España, sobre la calidad educativa. Para ello emplearon datos cuantitativos provenientes de encuestas, así como datos cualitativos producto de entrevistas y grupos focales.

El estudio de Barandiaran (2013) buscó constatar, a partir de la complejidad del concepto de la calidad en educación universitaria, la posibilidad de contrastar los modelos de desarrollo y bienestar. Para ello se utilizó un cuestionario con escala Likert, con la



finalidad de medir la relación entre las variables «calidad» y «extracción social educativa o profesional» de los agentes educativos (estudiantes y profesores universitarios). El instrumento se aplicó a los docentes y estudiantes de diversas instituciones educativas universitarias del País Vasco. Se determinó que el debate en torno a la calidad de la educación conlleva a opiniones diferentes, las que se encuentran relacionadas con el modo de entender la evolución de la sociedad y al proceso humano; por ello, según Barandiaran (2013), nace otra perspectiva para concebir la calidad educativa desde una percepción universitaria, al punto que resulta factible postular un marco conceptual que permita dicha interpretación.

Barrenetxea et al. (2016) aplicaron un cuestionario con escala de respuestas tipo Likert, que les permitió indagar en los factores que influyen tanto en la calidad educativa como en el concepto de calidad con el que se identifican los actores de la enseñanza superior. En relación a las opiniones de los académicos sobre los factores que impulsan (u obstaculizan) la calidad de la educación superior, consideraron el efecto de la conexión entre los sistemas educativos universitarios y preuniversitarios. La vocación por los estudios seleccionados y la actitud del estudiante hacia el aprendizaje durante su ingreso en la universidad, son los dos factores que más inciden en la calidad universitaria; de ahí que se procedió al análisis del fenómeno de la orientación del estudiante en el sistema preuniversitario, frente a lo cual se propusieron las valoraciones de las políticas informativas preuniversitarias.

Otero y Santiago (2017), desde un enfoque cuantitativo y por medio de la aplicación de un instrumento, analizaron los indicadores CEAACES. Los datos fueron manejados por los coordinadores de las comisiones que interactúan en la institución, con la finalidad de determinar la calidad percibida. Además, evaluaron la capacidad de la calidad percibida para explicar la satisfacción del egresado hacia su experiencia



universitaria. Concluye el estudio que el conocimiento de estos elementos resulta relevante al interior de un contexto competitivo que busca captar y retener al estudiantado. A su vez, se sugiere que para llegar al fortalecimiento y preservación de la calidad educativa se aplicará el proceso de autoevaluación interna del modelo de gestión institucional, el cual contribuiría a confirmar a la acreditación institucional como una meta a cumplir.

Vásquez (2015) llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa fenomenológica; para esto empleó una entrevista estructurada, que permitió identificar los avances de Chile en la implementación de políticas y procesos de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria, así como los desafíos que presenta este país para el futuro, según la perspectiva de los docentes. Al final del estudio, se estableció una serie de principios para percibir un nivel global de calidad educativa en las universidades.

Lago, Gamoba y Montes (2014) analizaron los principales factores (calidad docente, gestión institucional y procesos investigativos) que influyen en la calidad de la educación superior, en temas relacionados con la globalización, el tratado de Bolonia y su impacto en Europa y América Latina. Así también, identificaron como factores decisivos en los planes de mejora de las instituciones de educación universitaria, a los discursos institucionales sobre calidad y a categorías como investigación, docencia y gestión.

Gregorutti y Bon (2013) determinaron la incidencia de la autoevaluación y de la acreditación en la calidad educativa de los programas académicos de nivel universitario; para lo cual aplicaron una encuesta semiestructurada. Reportaron que la acreditación institucional es un reto que todas las instituciones de educación superior deben cumplir si pretenden asegurar la calidad educativa; lo que se lleva a cabo mediante la aplicación de procesos que se reflejen en los planes de acción elaborados para el cumplimiento de cada



uno de los indicadores proporcionados por los entes de aseguramiento de la calidad de la educación superior del país. Así mismo, constataron que la relación causal entre calidad percibida y satisfacción global ha de ser alta, positiva y significativa. Por otra parte, identificaron una fuerte cultura de auto evaluación y acreditación externa al interior de las universidades mexicanas. Aunque los profesores, directivos y empleadores reconocen la importancia de las diferentes instancias que miden la calidad educativa a través de la evaluación, en la práctica es asumida como un mecanismo de control o, simplemente, como una serie de requerimientos externos que deja muy poco espacio para la participación efectiva de la comunidad educativa. Existiría una conflictiva relación entre la cantidad de acreditaciones y la calidad. Los docentes mostraron serias dudas sobre dicha relación y respecto al uso comercial que se hace de las acreditaciones. Los empleadores también reconocieron la importancia de las acreditaciones, pero indicaron que no generan serias modificaciones en relación a lo que se viene realizando. Los alumnos, por su parte, no comprenden la relevancia de las acreditaciones en torno a la calidad educativa.

Por su parte, Magaña, Aguilar y Aquino (2017) utilizaron un instrumento preestablecido por un grupo de investigación español especializado en estudios sobre calidad educativa universitaria, que les permitió operacionalizar los conceptos de calidad de Harvey y Green (2004) y evaluar las concepciones de los docentes sobre calidad. Consideran que se privilegia el concepto de calidad, a través de la formación estudiantil y las transformaciones que se evidencian en su desempeño.

Silas (2014) realizó un estudio retrospectivo basado en la recopilación de datos de prácticas educativas en distintas regiones del mundo, especialmente en los países sajones y en algunos asiáticos, para, posteriormente, desarrollar una breve descripción de los mecanismos latinoamericanos implementados en la acreditación de la calidad a nivel de



la educación universitaria. Reportó que la retórica alrededor de la calidad educativa a nivel universitario está más presente que las buenas prácticas institucionales. Sin embargo, los actores involucrados en la provisión de educación superior y en su regulación y acreditación, han dado pasos importantes (capacitación de docentes, adecuaciones en el currículo académico, idoneidad en la infraestructura y eficacia de la infraestructura) hacia la mejora cualitativa de calidad educativa (Silas, 2014). Los mecanismos revisados se centraron en esquemas que aseguran la eficiencia de acuerdo con estándares internacionales.

En este mismo contexto, Ceballos (2014) realizó un análisis documental comparativo del modelo de calidad universitaria en Perú, con respecto al desarrollado en el resto de Latinoamérica. Para este autor la acreditación se ha constituido en uno de los mecanismos adecuados para la evaluación y control social; la que es aplicada con la finalidad de garantizar la calidad universitaria. La evaluación y la acreditación son procesos, diferenciables y complementarios, que resultan idóneos para promover la mejora de la educación superior.

Olaskoaga, Murúm y Partida (2015), debatieron en torno a las causas de la diversidad semántica en torno a la conceptualización de la calidad universitaria. Tales causas se pueden atribuir al sentido político adquirido por la noción de calidad dentro de dichas instituciones, las que conforman un campo en el que coexisten diferentes intereses y convicciones sobre la misión y la manera de regular sus respectivos funcionamientos.

Martínez, Guevara y Valles (2016) estudiaron la relación entre el desempeño docente y la calidad educativa desde el enfoque *inputs*. Llevaron a cabo el estudio en dos fases. Para la primera utilizaron un cuestionario auto-administrado tanto con preguntas abiertas como cerradas y entrevistas semiestructuradas y para la fase II implementaron una lista de cotejo diseñada para evaluar el desempeño docente.



Melo, Ramos y Hernández (2017) mencionan como factores de la calidad en educación superior a las variables institucionales y socioeconómicas de los docentes. Las primeras refieren a las herramientas con las que cuenta la universidad, a los docentes y a la infraestructura; mientras que las otras comprenden los ingresos económicos, los cuales afectarían a la calidad educativa, pues a mayores ingresos más motivación para desempeñar labores educativas.

Los docentes universitarios muestran una tendencia poco favorable hacia la concepción de la calidad educativa; los maestros destacan que el discurso sobre la calidad educativa no es neutro, sino que cada individuo posee una percepción propia. La calidad educativa a nivel universitario está representada en siete categorías: enfoque pedagógico, currículo, competencias, métodos de enseñanza y aprendizaje, evaluación, rol del docente y rol del estudiante. A través del estudio de estos factores se ha logrado demarcar las actuaciones de los integrantes de la comunidad universitaria (Gamboa, 2015)

Por otro lado, Otero y Ayala (2017), agregan que los docentes universitarios reflejan una manera de interpretar la calidad educativa que está relacionada con la cultura de la autoevaluación y acreditación externa, lo que genera una relación conflictiva entre la cantidad de acreditaciones y la percepción de la calidad educativa.

Según Lago, Gamboa y Montes (2014), las universidades latinoamericanas están inmersas en un proceso de optimización que les permitirá el aseguramiento de la calidad educativa, el establecimiento de marcos comunes para la educación, así como la consolidación de convenios funcionales que favorezcan los diferentes pilares de la educación, como son: la capacitación del profesorado, la investigación y la movilización de alumnos y docentes en el entorno mundial. Estos mismos autores enfatizan la importancia de la evaluación y la autoevaluación en la consecución de la calidad educativa en las instituciones de educación superior; pues a través de ellas las



instituciones son revisadas y valoradas con respecto a la educación que imparten y a los procesos que desarrollan.

Por ello, la etapa de ponderación en el proceso de evaluación debe involucrar a todos los colectivos (Lago *et al.*, 2014), pues ello permitiría satisfacer las necesidades de los diferentes grupos de interés que forman parte de la comunidad académica (Vásquez, 2015). Magaña et al (2017) establecieron de forma clara y puntual los procedimientos de selección, vinculación y ascenso para el ingreso al sistema universitario, al tiempo que propusieron políticas efectivas de reconocimiento - estímulo a los docentes.

A continuación se refieren investigaciones previas en las que se aplicó el cuestionario diseñado por Olaskoaga (2009) y que, por tanto, son antecedentes directos del presente estudio:

Cardona, Barrenetxea, Mijangos y Olaskoaga (2009) evidenciaron que los docentes universitarios españoles, al ser consultados sobre los aspectos que atañen a los estudiantes y que mayor incidencia ejercen en la calidad de la enseñanza, destacaron a los actitudinales. Señalaron que la obtención de mejores resultados a través de menores costos es un factor poco identificado con la calidad educativa universitaria. Feixas (2010), en un estudio desarrollado en Catalunya, evidenció que los docentes de mayor edad y con más años de ejercicio profesional tienden a resaltar las clases magistrales y verticales, frente a los modelos pedagógicos que promueven la autonomía en el aprendizaje, a los que suelen considerar como ineficientes y poco efectivos. Barrenetxea et al. (2015), por su parte, destacaron a la edad como una variable que incide en las preferencias expresadas por los docentes españoles en la aceptación de ciertos conceptos de calidad.

Araya, Arias e Ibarra (2009), en su investigación en el contexto universitario chileno, observaron que más del 80% identificó a la actitud de los estudiantes al momento de enfrentar su aprendizaje, como un factor decisivo en la calidad educativa; a su vez, que



el 47% de los profesores universitarios concibió a la calidad como el desarrollo de las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. Persoglia, López y Zoloa (2009), en un estudio desarrollado entre docentes universitarios argentinos, constataron que la participación de los estudiantes es un factor determinante en la calidad educativa. Marúm, Curiel, Padilla, Cortés y Robles (2009), en el contexto universitario mexicano, plantearon que el porcentaje que relaciona a la satisfacción de las expectativas de todos los agentes involucrados con la calidad universitaria alcanzó al 85%.

En cuanto a los temas abordados por las investigaciones recopiladas, se observa que la temática que mayor atención recibe es el concepto de calidad educativa en la educación superior (n=5), seguida de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria (n=2) y del desempeño de los docentes (n=1). Respecto al lugar donde se desarrollaron las investigaciones, el país que registra un mayor número de publicaciones es España (n=6); le siguen México (n=4), Ecuador (n=2), Uruguay (n=1), Colombia (n=1), Argentina (n=1) y Perú (n=1).

Las investigaciones asumen distintos conceptos sobre la calidad educativa universitaria, que son analizadas desde la perspectiva de los docentes, de las autoridades educativas, de los estudiantes y de los entes que se encargan de las evaluaciones institucionales. Así mismo, los estudios consideran los factores sociodemográficos y profesionales de quienes imparten la educación. En cuanto a la metodología, los estudios emplearon enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto.



1.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA

A continuación, se procederá a revisar ciertos conceptos sobre calidad educativa postulados en los últimos años, los que permitirán determinar si ha existido una evolución en la manera en que este fenómeno es entendido por los investigadores.

La concepción tradicional, previa a los años noventa del siglo pasado, entendió a la calidad educativa como la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de óptimos métodos pedagógicos y didácticos. Este tipo de concepción correspondió a lo que se denomina «reformismo pedagógico», el cual sugeriría que a través de modificaciones de los planes o de prácticas pedagógicas se obtendrán mejores resultados (Seibold, 2000).

En estudios del año 1991 (Mortimore, citado en García, Juárez y Salgado, 2018) p. 33), se concibió a la calidad educativa como una característica de aquellas instituciones que buscan promover el progreso de los alumnos en un amplio registro de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, pero sin perder de vista aspectos externos como el nivel socioeconómico, el entorno familiar y las experiencias previas de aprendizaje. Es decir, un sistema educativo efectivo sería aquel que maximiza la capacidad de las instituciones para obtener este tipo de resultados antes expuestos y que son los que, en definitiva, persiguen los centros. Según esta perspectiva, las instituciones educativas y académicas tendrían una responsabilidad fundamental.

Para inicios del nuevo milenio, la incorporación de una visión más aglutinadora es lo que caracterizó a las concepciones sobre calidad educativa. Seibold (2000) estableció el concepto de lo que denomina «calidad educativa integral» como aquello donde confluyen, al menos, tres factores que influyen en su conformación: lo sociocultural, lo institucional – organizativo y lo didáctico – pedagógico. Por su lado, el Informe de Seguimiento Mundial (2005), citado en Benítez (2017), incorporó cuatro



dimensiones básicas relacionadas con la calidad educativa: 1) los rasgos de los aprendices (entre los que se mencionan las condiciones de salud y motivación); 2) los procesos educativos (entre los que se menciona la formación y la competencia de los educadores y la didáctica); 3) los contenidos (en referencia al currículo) y 4) los propios sistemas (en referencia a la asignación equitativa de recursos y sus prácticas de gestión). La forma en que estas dimensiones interactúan con dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales más amplias también debe ser parte de la ecuación mediante la cual se evalúa la calidad educativa. Se observa que existen coincidencias con la concepción anterior, en el sentido que destacan la interrelación entre lo académico y el entorno del estudiante, del docente y la institución.

Espinoza (2008), en su aproximación al concepto de calidad educativa, destaca que las diferentes explicaciones que existen sobre este tema tienden hacia la búsqueda de una esencia definitoria o de atributos fundamentales. A su vez, este autor encuentra que hay definiciones que asumen enfoques funcionalistas y otras que tienden hacia una perspectiva humanista. El primer enfoque, se centraría en todas las condiciones que permiten capacitar a un ser competente, las que se vincularían con las exigencias de la sociedad moderna y del mercado; mientras que el segundo postulado tiene en cuenta aquellas condiciones que forman un ser crítico, adaptadas al entorno que las circunscribe. Este autor dejaría entrever que una conceptualización correcta de la calidad educativa sería aquella en que confluyesen de manera equilibrada ambos enfoques.

Ramos (2008) consideró a la calidad como un equilibrio entre distintos valores, sin establecer una preponderancia entre ninguno de ellos. A criterio de esta conceptualización, primar la libertad iría en contra de la cohesión social y viceversa. Si, por ejemplo, se destaca a la eficiencia se iría en contra de la equidad, pero, al contrario, se restaría eficiencia al sistema, puesto que los recursos no son ilimitados. Las



discrepancias en las prioridades de uno u otro valor no sólo están presentes en las finalidades de la educación según las políticas educativas sino también en los centros y en las aulas.

La conceptualización de Marchesi, Tedesco y Coll (2009) incorpora a la inclusión como atributo de la calidad educativa. Los autores consideran que una institución educativa de calidad es la que potencia las capacidades cognitivas, sociales, emocionales, estéticas y morales de los estudiantes, además de que contribuye a la participación de todos los involucrados. A su vez, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye en su oferta educativa para su entorno social. Es decir, una institución educativa de calidad considera las características de los estudiantes y su entorno social, al tiempo que apoya a quienes se encuentran más vulnerables y menos favorecidos. En tal sentido, el concepto de calidad educativa no estaría exento de la influencia de las perspectivas inclusivas que aparecieron con más fuerza en los últimos años.

Concepciones humanistas respecto a la calidad educativa están muy presentes en años recientes. Es el caso de Rodríguez (2010), quien de manera multidimensional y contextual, va más allá de los índices de matriculación, retención y rendimiento académico (este último la mayoría de las veces determinadas a partir de indicadores principalmente cognitivos), al momento de plantear el perfil de la calidad educativa y su carácter multideterminado y dinámico.

El carácter integrador de la calidad educativa se va afianzando con los años. Es lo que se evidencia con dos estudios del 2016. Martínez, Guevara y Valles (2016), por ejemplo, conciben a la calidad educativa como la integración dinámica de la organización institucional, de los recursos humanos y fiscales, del programa curricular y de la didáctica y de la educación que vincula los procesos y sus resultados en términos de aprendizaje. La calidad educativa se asociaría con los recursos aplicados para que los estudiantes y



académicos tengan la opción de estudiar en otras instituciones educativas, establecer redes de colaboración y tener una flexibilidad curricular que no solo sea interna sino universal. Palominos (2016), por su parte, agrega que la calidad educativa se caracteriza por buscar la integración de todos los ciudadanos, para lo cual facilita recursos personales, organizativos y materiales, que se ajustarán a las necesidades de cada estudiante, de modo que todos alcancen las oportunidades que promuevan su progreso académico y personal.

La incertidumbre de los tiempos actuales es una condición que debe considerarse al momento de reflexionar sobre la calidad educativa, según estudios del 2017. Así lo establecen Hernández, Martínez y Rodríguez (2017), cuando señalan que la educación debe responder a las condiciones cambiantes de la sociedad actual, cuya complejidad tecnológica, científica, cultural, política, económica y financiera, coloca a los ciudadanos en un lugar confuso e incierto, y excluye a quienes no lo hacen. Esta situación, a criterio de los investigadores, advierte de la necesidad de centrar la atención en la calidad educativa, lo que ha llevado, a un creciente interés en definir y acordar su significado, establecer procedimientos para su evaluación y asegurar su mejora continua.

A su vez, Ezkurra y Fernández (2017) agregan que, en el afrontamiento de la incertidumbre contemporánea, las instituciones educativas de calidad no solo tienen mayor o menor capacidad de estudiantes, docentes e investigadores para llevar a cabo sus tareas, sino que disponen del flujo suficiente de recursos con los que nutrirse. Además, consideran que la calidad educativa exige a las instituciones una infraestructura cada vez más adecuada y ampliada, con acceso de la población y quien lo necesite, a través de bibliotecas y sistemas electrónicos, con cómodos laboratorios y salas y con instalaciones deportivas que cumplan con la antigua y sabia recomendación helénica de educar el cuerpo y el espíritu.

Gutiérrez y Jiménez (2019) han establecido a la calidad como un significativo vacío que se llena según factores contextuales, y un significativo flotante, que varía según intereses particulares de los distintos actores educativos. A partir de esta concepción se procederá a comprender realmente su significado.

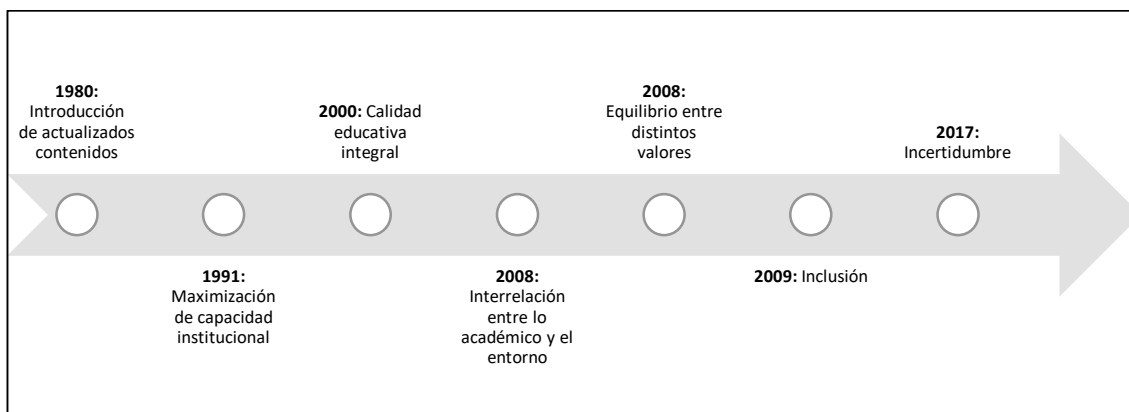


Gráfico 1. Evolución del concepto de calidad educativa (1980-2017)

Elaborado por: Verónica Mora

Prácticamente, todos los que han pensado detenidamente sobre la calidad en la educación enfatizan la búsqueda continua, autorreflexiva de mejora, garantía y construcción colectiva de la cultura de calidad educativa superior, con la participación de todos, haciendo énfasis en el mejoramiento de las capacidades o el conocimiento de los estudiantes, como consecuencia de su educación en las instituciones educativas.

1.3. EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tal como se planteó en el acápite anterior, se desarrollará a continuación un breve recorrido por las distintas concepciones que, desde la perspectiva universitaria, se han hecho sobre la calidad educativa. En tal sentido, conviene iniciar señalando que la implementación del concepto de calidad universitaria coincidió con la disminución de los acuerdos entre la Universidad y el Estado durante los siglos XIX y XX, así como con la masificación de la matrícula y la relevancia del sector privado. A criterio de Gazzola y



Didriksson (2018), los nuevos paradigmas que guiaron a la calidad universitaria reemplazaron a los del bienestar propio del capitalismo industrial.

No fue sino hasta comienzos de la década del 60 del siglo XX, que se dio una perspectiva conservadora y fija de la calidad de la educación superior. El sistema educativo universitario para esta época era a lo interno; es decir, no era motivo de estudio ni por las entidades gubernamentales ni por las sociedades. Las instituciones de educación superior eran las guardianas únicas que poseían y transmitían los conocimientos. La ciudadanía, por su parte, aceptaba ello como algo positivo (Orellana, 2015, p. 11).

Por su parte, al interior de casi todas las reformas educativas emprendidas en la década de los 80 y 90, la concepción de la calidad educativa de los docentes a nivel universitario y la insistencia en la propuesta de implementar este parámetro, ha constituido un tema recurrente. Desde que se iniciaron los discursos acerca de la importancia que representa la calidad de la educación superior, cuando comenzaron las discusiones sobre la relevancia del uso de la noción de calidad en el campo de la educación superior, estas han continuado hasta el presente (UNESCO, 2012).

Ya en la década de los noventa, en América Latina, las políticas de calidad educativa dominaron las agendas públicas y educativas. Se introdujeron nuevos controles estatales y, en algunos casos, privados, con el fin de racionalizar, en alguna medida, el emergente mercado de instituciones educativas privadas, al mismo tiempo que se estableció la rendición de cuentas y la calidad de las universidades tradicionales. La calidad reemplaza a la excelencia debido a la interferencia del poder político; esto contribuyó al empoderamiento de las entidades estatales por sobre las universidades (Acosta Silva, 2015). Ahora, aunque es cierto que el paradigma de la calidad educativa coincidía con la perspectiva neoliberal, es equivocado encorsetarlo en un asunto exclusivo de la educación privada o de los mercados productivos. De hecho, racionalizar la



actividad universitaria fue una exigencia básica del movimiento reformativo de los 60s del siglo pasado, y es el antecedente inmediato de la departamentalización y de la profesionalización académica (Garretón y Martínez, 1985, citado en Orellana, 2015, p. 18).

También en los noventa, la aparición del llamado estado evaluador, relacionado a los postulados de la calidad, tuvo impacto similar que en la administración educativa. Sin embargo, también aparecieron nuevas técnicas organizativas. Es factible la distinción de dos fases distintas durante la implementación de los postulados de la calidad universitaria: i) la fases de emergencia, que inicia a finales de los noventa, y ii) de consolidación, que se origina a partir del año 2000 y se mantiene hasta hoy (Benítez, 2017).

Respecto a la primera, en sus comienzos las políticas de calidad se relacionaron mayormente con la cultura evaluadora y con el aprendizaje organizativo, antes que, con las rendiciones de cuenta, algo que se encontraba más relacionado con el cambio neoliberal (Orellana, 2009). Esto permitió enfocarse en los cambios internos de las instituciones, e incluir lo actualizado respecto a las tradiciones académicas previas. Los puntos de tensión ocurren al interior de las universidades tradicionales, ya que, con excepción de Latinoamérica, aquellas tienen la mayoría de las matrículas, así como el crecimiento dinámico; así mismo, la modernización fue el discurso con mayor presencia.

Las características y las acciones referidas generaron una resistencia variada entre las comunidades universitarias, particularmente la aplicación de enfoques gerencialitas y las políticas privatizadoras. Desde diversos puntos de vista, la noción de calidad aplicada a la empresa privada más que a la pública, no ha sido vista de buena manera para ser aplicada a la educación a nivel universitario. En este mismo sentido, en particular, la noción de excelencia, que ha sido la referencia principal de la calidad educativa, es un requisito de comparabilidad, por el cual para algunos debe ser excelente,



es porque para otros no lo es. Así, este horizonte de calidad y excelencia educativa lejos de ser un ideal para todo el sistema, se convierte en un recurso de segregación y elitismo (Ezkurra y Fernández, 2017).

Tal oposición derivó en una concepción de la educación como un bien público y en el planteamiento de la independencia académica frente a los nuevos paradigmas. Estos señalamientos motivaron a que estudiantes y académicos se opusieran al proceso de Bolonia (Gacel, 2015) y a que, desde Latinoamérica, se rechazase un proceso al que se calificó de privatizador y tecnócrata (Orellana, 2015), por lo que transversalmente añoraron el retorno a la sociedad del bienestar.

A partir del 2000 hasta la actualidad, la centralidad de la transformación de las prácticas académicas ha cedido a la segunda fase de la aplicación de los preceptos de la calidad a la educación superior, es decir; a la responsabilidad de rendir cuentas, la que, a criterio de Rodríguez (2010), primó la relación que la Universidad tiene con la sociedad, el mercado y el Estado, antes que sus problemas endógenos. De esta aseveración, surge la agenda de calidad y equidad que fue dominante en el 2000. Pero el cuestionamiento al mercado no redujo el interés por la calidad, sino que la incrementó, al punto de convertirla en una exigencia oficial en la mayoría de las naciones (García, 2016).

La concepción de la calidad de la educación superior se habría enfocado a una determinación que se da más desde lo externo que desde lo interno, a través de las evaluaciones que aplican diversos organismos cuya función radica en determinar dicha calidad. En este sentido, la educación universitaria tendría la particularidad de que podría ser evaluada desde el exterior, lo que se debe a que en su interior se dan cambios transversales o próximos a ciertos saberes disciplinares, y que a partir de dicha afirmación se extraerá evidencia que permita objetivarlos, racionalizarlos y optimizarlos (García, 2001).



Para el año 2007, aparecen concepciones, como la de Buendía (2007), donde a partir de señalar que el concepto de calidad en educación resulta de difícil aprehensión y éste cambia de acuerdo a los contextos institucionales y a los elementos analizados. Se señala la dificultad de definir a la calidad en la educación superior, debido a que no se trataría de un problema de tipo semántico o etimológico. En tal razón, las concepciones que se puedan establecer respecto a la calidad educativa universitaria no serían valores absolutos, neutros y universales.

Si fue hasta los 90`s cuando se estableció formalmente una evaluación a estas instituciones para determinar la calidad educativa basada en diversos indicadores, en los que se integró la excelencia académica, sería en el 2013, cuando se culminó formalmente con los procesos de evaluación, en medio de múltiples controversias, donde solo cuatro instituciones de Educación Superior, alcanzaron la calificación en la Escala de Medidas con el literal A, lo que le proporcionó un estatus alto en la mención de calidad educativa relacionadas al cumplimiento de todos los indicadores establecidos. Para las restantes instituciones, los resultados evidenciaron, entre otras cosas, las principales debilidades referidas a la depreciación permanente de la excelencia académica, debido no solo a los aspectos académicos, sino a otros técnicos y organizacionales, referidas al currículo, los programas curriculares y al equipamiento tecnológico, laboratorios, entre otros recursos y materiales que no se evidenciaron (Villavicencio, 2012).

Según Orellana (2015), el paradigma de la calidad tendría versiones gerencialistas, academicistas, pro mercado y pro Estado, enfocados en la auditoría y en la contabilidad, así como en los procesos evaluadores y en el mejoramiento. Estas perspectivas, vinculan en sus afirmaciones a quienes han promocionado las vertientes de calidad desde diversos enfoques; dentro de los cuales, en el pasado, el término de calidad educativa superior, impregnaban estas instituciones de un dogmatismo evidente, con la cual negaban su



adecuada apropiación del raciocinio, la racionalidad, la rendición de cuentas y su responsabilidad y compromiso, con la mejora de los niveles de vida de sus integrantes. Estos dos componentes o partes integrantes de la cultura de la calidad en la educación superior contemporánea, guardan también sus respectivas dosis de heterogeneidad, y tienen en sí mismas una densa tradición histórica; donde, a criterio de Orellana (2015), el actual concepto de cultura académica se sustenta en el antecedente histórico de universidades investigativas.

Para un autor como Espinoza (2016), no existiría un surgimiento espontáneo del paradigma de la calidad, sino que éste es impulsado de manera política, siempre en concordancia con la noción de calidad educativa universitaria, lo que implica el encuentro de dos culturas: por un lado, la administrativa, que consiste en la gestión de grandes compañías que surgieron durante la posguerra; y por otra, la académica, con las características adoptadas también a partir de la segunda mitad del siglo veinte. En la educación universitaria, la calidad se centró en las normas que definen la base de aquellos elementos que permiten lograr o perfeccionar las razones que dan sentido y fundamentan los propósitos que avalan la existencia de los sistemas educativos, parámetros que engloban la capacitación de profesionales, tecnólogos y científicos, con las habilidades que les permitan desarrollar las habilidades y capacidades profesionales que posibilitan su inserción al mercado laboral y así mismo mejorar y elevar su calidad de vida (Cueto, 2016).

En estudios posteriores (Yongo, Nagles, Mejía y Chaparro, 2017), se establece la existencia de fuentes económicas y políticas durante la aplicación de la calidad a la educación superior y, puntualmente, su predisposición a objetivar las actividades académicas es considerada como una actualización indispensable en la expansión de la

matrícula en curso, por las exigencias que dicha transformación impuso y que derivó en el concepto de eficacia costo-beneficio.

Finalmente, en estudios recientes (Gutiérrez y Jiménez, 2019) se plantea que el problema no reside en alcanzar un concepto de calidad que sea compartido por las entidades públicas y privadas, pues ello dependerá del entorno; más bien, el conflicto residiría en no asumir dicha dificultad.

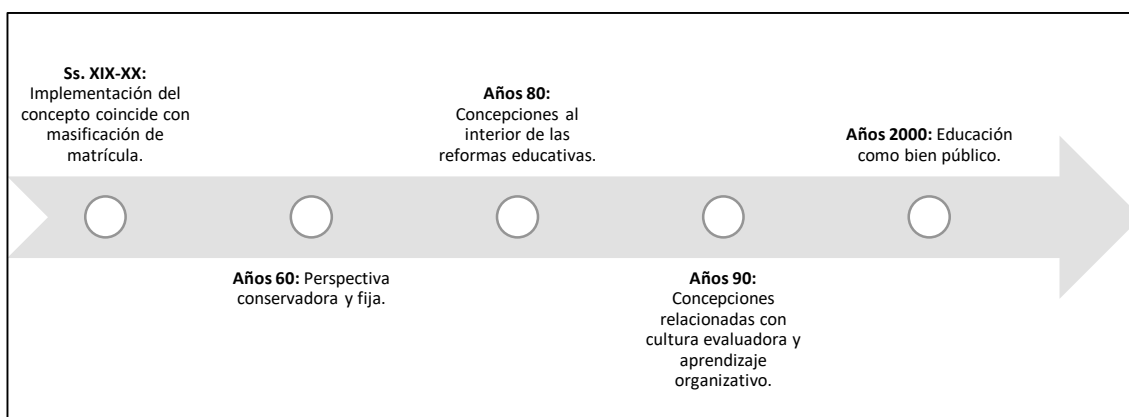


Gráfico 2. Evolución del concepto de calidad educativa en la Educación Superior

Elaborado por: Verónica Mora

1.4. APROXIMACIONES A LAS DEFINICIONES DE CALIDAD DE HARVEY Y GREEN

En el presente acápite se realizará una aproximación a la concepción de Harvey y Green (1993) respecto a la calidad educativa. Es importante su incorporación a este estudio, pues el instrumento denominado “Cuestionario empleado en el estudio de la percepción del profesorado universitario sobre variables que afectan a la calidad educativa” (Olaskoaga, 2009) se sustentó en las cinco definiciones que hacen ambos autores.



La calidad para Harvey y Green (1993) se bifurcaría en distintas definiciones, las que considerarían aspectos como: excepción, perfección, adaptación a los propósitos, valor por dinero y transformación. Estas concepciones ofrecen diferentes marcos analíticos para considerar el significado de calidad en la educación superior.

Calidad como **excepción** refiere a que un producto de calidad confiere estatus al propietario. La calidad, por tanto, no se determinaría a través de una evaluación, sino en el supuesto de que el carácter distintivo y la inaccesibilidad de una educación son en sí mismos "calidad". Sobre la idea de excepcionalidad como depósito de valores o condiciones universales deseables que se proyecta en el desarrollo de estándares, ya sea un máximo (inalcanzable) o mínimo (lo carente de calidad reproduce deficientemente un modelo universal), ésta tendría una fuerte carga universalista, con la que no coinciden los autores.

Esta idea de calidad fomentaría políticas dirigidas a prevenir la devaluación de la educación mediante la expansión de la inscripción. Zapata y Tejeda (2009), a pesar de su crítica de la estandarización por sus restos universalistas, consideran que es un avance inicial hacia la secularización de las actividades educativas, extrayéndole de ciertas nociones conservadoras de calidad al momento en que se definen objetivos y criterios. Esta primera fase se concreta con la presencia de variados estándares que originan distintas calidades (Harvey y Green, 1993).

Por su parte, la calidad como **perfección o consistencia** se entiende como el cumplimiento de las especificaciones de cada producto, no de particularidades distintas y universalistas; esto es, no de normas externas sino de definiciones internas. Tales definiciones no se sobrepasan, simplemente deben ser cumplidas. En las certificaciones modernas a esto se le denomina 'cero defectos'; dicho enfoque implica una filosofía de prevención antes que una de inspección o evaluación. Cada paso del proceso es observado



y no únicamente el resultado. A su vez, conlleva al concepto de cultura de calidad, debido a que la responsabilidad de la calidad es transferida a toda la Universidad. Como puede observarse, existen aspectos próximos al enfoque de la calidad de Deming (2000, citado en Orellana, 2015).

En este sentido, la verificación de los resultados y el control de calidad son un anatema para una cultura de calidad. Por el contrario, todo el énfasis está en asegurar que las cosas se hagan correctamente la primera vez. Cuando esto no se hace, entonces el proceso resultará en un producto insatisfactorio, ante el cual se plantearán correcciones de modo que el problema no resurja (Salcedo, 2015).

Respecto al tercer aspecto, la **adaptación a los propósitos**, se debe señalar que en una cultura de calidad no sería necesario verificar el resultado final, de hecho, hacerlo sería desviar la responsabilidad de los involucrados en cada etapa; por lo tanto, las nociones de cero defectos y cómo hacer las cosas bien a la primera implican una filosofía de prevención incorporada en una cultura de calidad. El énfasis estaría en la democratización de la calidad, al hacer que todos los involucrados en un producto o proceso sean responsables de la calidad en cada etapa (Harvey y Green, 1993).

Según plantean Harvey y Green (citados en Magaña y Aguilar, 2017), la adaptación a los propósitos implica verificar que un objeto o servicio se utiliza para lo que fue creado. Según el enfoque señalado, definir un propósito se lo hará bajo la lógica de que el cliente tiene siempre a la razón de su parte (Camino, 2015). Entidades validadas de manera pública son las que establecen si las universidades alcanzaron sus objetivos. Este concepto aseguraría la existencia de mecanismos y procesos que garantizan la entrega de la calidad deseada, más allá de su definición y medida (Harvey y Green, 1993).

Por su parte, el concebir a la calidad como una **relación calidad-precio**, o relación precio/calidad, implica una visión popular. Los individuos adquirirían aquello por lo que



pagan, la calidad más óptima con respecto a un precio cuya magnitud depende del costo. Esto tiene que ver con dar criterios racionales para la financiación pública, así como para iluminar a los agentes del mercado. “En el fondo, esta noción es la de la responsabilidad y, por lo tanto, el uso de indicadores numéricos de calidad y rendimiento” (Harvey y Green, 1993, p. 20). Este vínculo entre calidad y valor no es nuevo, más bien, es la hipótesis de trabajo que actualmente domina, aunque no suele resultar explícita siempre. La similitud entre calidad y valor es coherente cuando la educación es concebida como capital. Tanto capital y valor, en un sentido neoclásico, son utilizados como activos a ser movilizados (Cueto, 2016).

A su vez, la quinta definición es la que entendería a la calidad como **transformación**. Esta refiere al paso del estado cualitativo que se da entre la entrada al sistema educativo y la salida de dicho sistema. Bajo esta perspectiva, existirían dos visiones: la idea de la agregación de valor y también la del *empoderamiento*, que consiste en una transformación política. Esta concepción implica que se debería capacitar a los participantes para que influyan en su propia transformación.

Empoderar al participante en la educación facilita dos cosas: primero, lo compromete en la toma de decisiones, lo que hace que tome posesión del proceso de aprendizaje; segundo, le otorga la facultad para establecer el estilo y el modo de enseñanza (Harvey y Green, 1993). Entender la calidad como transformación y empoderamiento, conlleva a considerar las características de excelencia, muy complejas para ser objetivadas, por lo cual son imposibles de replicar a gran escala.

A partir de las definiciones de Harvey y Green (1993) se concluye que cada individuo puede tener distintos entendimientos respecto a la calidad en la educación superior, sin que ninguno sea necesariamente incorrecto o correcto. Ello no significa, sin embargo, que uno esté exento de la responsabilidad de mantener y mejorar la calidad,



más bien se deberá adoptar una actitud que, en términos prácticos, implique asumir las siguientes decisiones: los cursos deben ser aprobados o rechazados, los fondos deben asignarse y los nuevos maestros deben ser nombrados en competencia con otros.

1.5. CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Las características de la calidad en el contexto educativo, se definen en la norma como rasgo distintivo e inherente de un producto, proceso o sistema relacionado con un requisito. Estas características, son: funcionalidad, confiabilidad, facilidad de uso, eficiencia, facilidad de mantenimiento y portabilidad, las cuales son definidas por Vásquez (2013) de la siguiente manera:

- **Funcionalidad:** que el servicio cumpla la función para la cual fue creado.
- **Calidad percibida:** es la calidad atribuida a un bien o servicio basado en medidas indirectas.
- **Confiabilidad:** es la probabilidad de que el servicio educativo que se otorga no falle dentro de un período de tiempo específico.
- **Eficiencia:** el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad para cumplir la función que le corresponde.
- **Conformidad:** es la precisión con la que el servicio cumple con los estándares especificados.
- **Durabilidad:** mide la duración en el tiempo que dura la prestación del servicio.
- **Rendimiento:** se refiere a las características operativas principales del servicio educativo. Esta dimensión de la calidad implica atributos.
- **Estética o estilo:** contribuyen a la identidad de la institución educativa superior, su marca organizacional. Es claramente una cuestión de juicio personal y un reflejo



de la preferencia individual. Generalmente sus características estéticas o de estilos se perciben por los sentidos.

- **Equidad:** relaciona el trato entre las personas que integran la institución educativa.
- **Inclusión:** La educación es esencial para acortar las brechas sociales, económicas y culturales dentro del país y entre países. Esto es justo cuando está garantizado para todos aquellos que elijan entrenarse en el sistema de educación superior, sin discriminación alguna y cuando exista una obligación pública para proteger, respetar y cumplir este derecho.

A su vez, con la finalidad de sustentar teóricamente cada una de las variables estudiada por el instrumento aplicado (Olaskoaga, 2009), se procedió a revisar distintos conceptos en torno a la calidad educativa.

En primer lugar, respecto a la **calidad como formación de estudiantes con compromiso social**, se podría citar a Ibarrola y Artuch (2016), quienes apuntan que la calidad educativa en Educación Superior implica la contribución a la formación de futuros profesionales con una fuerte responsabilidad social, con principios éticos y que estén comprometidos con la defensa de ciertos derechos humanos. Martínez (2001), desde esta perspectiva, entiende a la calidad educativa como una serie de compromisos: con el desarrollo personal y la autonomía del sujeto, con la recreación de las culturas más allá de la instrucción académica, con el conocimiento, la crítica y la intervención sobre la realidad, con la revitalización de la palabra y el trabajo autogestionario en la escuela, con los sectores o grupos sociales afectados por políticas de desigualdad, y con la investigación y el desarrollo del propio conocimiento profesional práctico de los docentes a través de la cooperación y el intercambio colaborativo.



En lo que respecta a la **calidad como el desarrollo de las capacidades del estudiante para su propia transformación**, habría que citar el trabajo de Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, Mijangos y Olakoaga (2012), quienes, con una perspectiva más empírica, han manifestado que, si existe una noción de calidad que los académicos prefieren sobre las demás, es la que destaca a la transformación del estudiante como fin último. Próxima a esta perspectiva, se encuentra la de López, Mollo y Colombo (2013), cuando se cuestiona la concepción de calidad que se centra exclusivamente en el producto, para más bien aludir a un concepto de calidad que permita a los estudiantes y docentes apropiarse del propio proceso de aprendizaje. Así, educación de calidad es la que genera cambios en el estudiante y lo fortalece no sólo a partir de los aspectos académicos o científicos, sino también desde una perspectiva humanística en función de una formación en valores, en principios éticos y en compromiso social y ciudadano.

Por su parte, entender a la **calidad como la satisfacción de las expectativas de todos los involucrados**, implica considerar los aportes de Soto y Torres (2016), cuyo estudio señala que la percepción que los estudiantes tienen del éxito profesional y sus expectativas a futuro dependen de diversos factores, entre los que cabe resaltar el clima escolar positivo y ciertas variables académicas. Otros elementos que contribuyen a satisfacer las expectativas de los universitarios y del resto de la comunidad serían: la relación entre las preferencias de los estudiantes por ambientes específicos de enseñanza-aprendizaje, así como las creencias epistemológicas y del aprendizaje.

En lo relacionado a la **calidad como consecución de eficiencia**, Salas (2000) considera que el aumento de la calidad del proceso universitario requiere de una gestión académica eficaz y eficiente, además de otros aspectos como: la capacidad de autoevaluación, así como del intercambio y cooperación interuniversitaria e



intersectorial. Para asegurar la eficiencia, resulta indispensable la utilización de los recursos científicos y tecnológicos actuales. Es importante agregar que la excelencia y calidad académicas constituyen elementos claves y controversiales en la educación superior, por lo que es necesario el fortalecimiento de la capacidad de negociación, inserción y competitividad de las universidades.

Relacionado a la **calidad como cumplimiento de objetivos y misión establecidos por la institución**, González y Espinoza (2008) definen a este concepto como la búsqueda, no solo de la perfección, sino también de la capacidad para alcanzar la misión, el valor agregado, la transformación y los estándares o requisitos; todo lo cual se constituiría en un término de referencia comparativo.

Finalmente, entender a la **calidad como cumplimiento y mejora de estándares establecidos**, conlleva seguir a autores como De la Orden y Asensio (1997), quienes definen a este concepto como la superación de altos estándares. La excelencia, así concebida, radicaría en los insumos y en los productos o resultados. Bajo esta perspectiva, la Universidad que se pretende lograr es aquella que atrae a los mejores estudiantes, a los mejores docentes, mejores recursos (equipamientos, bibliotecas, etc.). En tal sentido, sería una institución que genera graduados de alta calidad.

1.6. CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNESCO

La UNESCO (2014) especifica como prioridad la enseñanza y aprendizaje pertinente y de calidad; por lo que en función de aquello ha definido sus propios indicadores a largo plazo, lo que permitirá medir la evolución de la calidad en la educación. En este sentido, señala que hay tres enfoques del principio de calidad educativa: pedagógico, interacción social y técnica racional (Cabrera, Cielo, Moreno y Ospina, 2017).



El enfoque pedagógico se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los estudiantes; comprende que una educación es de calidad cuando es buena didácticamente. El enfoque de la interacción social está relacionado con la misión y visión de la educación como un contrato social y considera la visión de los actores como un centro; ser bueno para la comunidad y contribuir a su construcción. Finalmente, el enfoque técnico-racional, que es lo que se ha asumido en las regulaciones ecuatorianas, es básicamente cuantitativo y adquiere como objetivo comparar los resultados. Este enfoque entiende que una educación es de calidad cuando es comparativamente buena (Cabrera et al, 2017).

Así mismo, la UNESCO (2014) refiere cuatro dimensiones, relacionadas a la calidad educativa:

Aprender a conocer (aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida), aprender a hacer (adquirir competencias que capaciten al individuo en el marco de las distintas experiencias sociales y laborales), aprender a vivir juntos (desarrollando la comprensión del otro) y aprender a ser (para que florezca mejor la propia personalidad) (UNESCO citado en Monarca, 2015, p. 15).

En base con todos estos lineamientos existentes en la actualidad, que los estudiantes universitarios reciban una educación de calidad partir de algunos niveles que, según Monarca (2015), son:

- A nivel de sistema educativo: Que este defina, de manera clara y coherente con las exigencias de la sociedad, una estructura curricular que viabilice al estudiante el desarrollo de competencias que le permitan desarrollarse en el plano académico, personal y a futuro como profesional, situación que debe estar asegurada por las instituciones



pertinentes, para lo cual se deben establecer los mecanismos de control, fiscalización y penalización correspondientes, asegurando la misma calidad a todos los estudiantes, independientemente de su condición socio-económica, de su localización geográfica, etnia, religión, entre otros.

- **A nivel institucional:** Que las instituciones educativas se rijan por las políticas ministeriales de educación superior, debiendo asegurar que se hacen todas las gestiones al interior de la institución para brindar una educación que persiga el desarrollo de los aprendizajes de parte de los estudiantes, haciéndose responsables de los resultados de estos en las mediciones estandarizadas, generando un ambiente propicio para el desarrollo personal de los estudiantes y del desarrollo de competencias útiles para su vida profesional y personal, debiendo asegurar la infraestructura, formación, gestión, administración e inversión necesaria para que estas metas se cumplan.

- **A nivel docente:** Que las instituciones educativas se rijan por las políticas ministeriales de educación dentro de los lineamientos de la institución educativa en la cual se desempeñan, debiendo trabajar por el logro de aprendizajes en sintonía curricular con las exigencias actuales, monitoreando y velando de forma constante por su logro de parte de los estudiantes, haciendo los ajustes necesarios para su desarrollo en caso de que los resultados al respecto no sean los esperados.

- **A nivel personal:** Que los estudiantes cuenten con las oportunidades dentro de su institución educativa para desarrollar un aprendizaje de calidad que les permita desarrollarse académica y personalmente, y que los deje preparados para enfrentar el mundo profesional, para lo cual la institución les debe asegurar espacios idóneos, materiales pertinentes y un cuerpo docente e institucional, acorde a las metas que se han fijado como logros a desarrollar dentro del sistema.



De esta manera, una educación de calidad requiere una integración y un diálogo constante entre los protagonistas del sistema educativo, teniendo como actor central al alumno. La intención es vigilar, monitorear y establecer mecanismos de sanción para que las instituciones puedan ofrecer un contexto relevante, para que los indicadores de logros que se han definido para establecer parámetros de calidad en la Educación Superior (implica una evaluación externa permanente) y proporcionen la inversión necesaria para fortalecer las áreas más deficientes en el interior de las instituciones para brindar, de esta manera, una educación de calidad.

Finalmente, y a partir de lo expuesto, una educación de calidad significa poder proporcionar un proceso, que les permita a los estudiantes, desarrollarse tanto en el ámbito personal como académico, alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos en el currículo y desarrollar una competencia que permita enfrentar la vida del siglo XXI, independientemente de su nivel socioeconómico, condición, geográfica o cualquier otra realidad; siendo el Estado garante de esta realidad frente a las instituciones educativas, por lo que se realiza un monitoreo y supervisión constante mediante mediciones que muestran que estos elementos se están cumpliendo de manera completa.

1.7. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS, CONTEXTO UNIVERSITARIO Y CALIDAD EDUCATIVA

El término «sociodemográfico» refiere a un grupo que se define por ciertas características sociológicas y demográficas (Sarrible, 1998), que aludirían a la edad, sexo, lugar de residencia, religión, nivel educativo y estado civil, entre otras. Las estimaciones de los datos demográficos resultarían fiables para analizar la exactitud de la información que arroja un censo de la información recopilada. El análisis sociodemográfico se emplearía en una amplia variedad de contextos.



Sin embargo, en el contexto universitario, las investigaciones que han abordado los factores y características sociodemográficas se han reducido, en su mayoría, a tres temas: deserción universitaria, bienestar y rendimiento académico. Gómez, Escobar y Ríos (2010) identificaron que factores como maternidad, trabajo, relaciones de pareja y discriminación influyen en la deserción universitaria. A su vez, la relación entre los factores sociodemográficos y la percepción del bienestar social fue evidenciada por Chacón et al (2020). Por su parte, Orjuela y Ravelo (1999), Montero, Villalobos y Valverde (2007), Cortes y Piñeros (2015), Ravelo (2013), y Brito y Palacio (2016) identificaron los efectos de variables sociodemográficas en el desempeño académico de estudiantes universitarios latinoamericanos y españoles.

A su vez, se pudo constatar que es limitado el número de investigaciones que relacionan los factores sociodemográficos y las concepciones sobre calidad educativa: Biscarri, Filella y Jové (2006) identificaron a la antigüedad, al género y a la formación como las variables asociadas a la percepción de docentes universitarios de la Universidad de Lleida, España, sobre la calidad educativa. Por su parte, Feixas (2010), en Catalunya, evidenció que los docentes de mayor edad y con más años de ejercicio profesional tienden a resaltar las clases magistrales y verticales, frente a los modelos pedagógicos que promueven la autonomía en el aprendizaje, a los que suelen considerar como ineficientes y poco efectivos.

Alvarado, Luyando y Picazzo (2015) presentaron los resultados de un análisis de percepción de la calidad de la educación superior privada en Monterrey (Nuevo León, México), el mismo que evidenció una correlación entre el género y ciertas concepciones. Barrenetxea et al (2015), por su lado, destacaron a la edad como una variable que incide en las preferencias expresadas por los docentes españoles en la aceptación de ciertos conceptos de calidad. Mientras que Melo et al (2017) mencionan como factores de la



calidad en educación superior a las variables socioeconómicas de los docentes: los ingresos económicos afectarían a la calidad educativa, pues a mayores ingresos más motivación para desempeñar labores educativas.

2. PROCESO METODOLÓGICO

2.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio es retrospectivo y descriptivo en tanto que se sirve de información recogida por el proyecto denominado *Evaluación y Acreditación en la educación superior: el caso de la Universidad de Cuenca*, ganador de la XV Convocatoria de proyectos de investigación de la Dirección de Investigaciones de la Universidad de Cuenca (DIUC). La muestra total de dicho estudio ascendió a 462 docentes de la Universidad de Cuenca, mientras que el presente estudio únicamente contempla una muestra de 200 profesores que pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales. La base de datos de este estudio pertenece al proyecto en el que se identificó la población, se calculó la muestra y se levantó la información de campo.

2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de docentes de ciencias sociales provenientes de la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología y Facultad de Artes suma un total de 480 profesionales. Un muestreo probabilístico estratificado con un 50% de heterogeneidad, 5,3% de margen de error y 95% de confianza dio como resultado una muestra recomendada de 200 docentes.



La muestra quedó caracterizada de la siguiente manera: 28,5% correspondió a las carreras de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, seguido de los profesores de Artes que sumaron un total del 22,5%. En un 14,5% se hallaron los docentes de ciencias políticas y sociales, un porcentaje similar a los de ciencias económicas. El menor porcentaje de docentes correspondió al área de psicología o a lenguas. Por su parte, el 53% de docentes son hombres. Un tercio de docentes es titular, mientras que, la mayoría, con un 68% trabaja bajo la modalidad de contrato. Respecto al nivel máximo de estudios alcanzados, se encontró que el 85,5% obtiene estudios de cuarto nivel o maestrías y el 10,5% dispone de títulos de doctorado o PhD. La mayoría, con el 81%, únicamente se dedica a la labor docente o de investigación, solo el 17,5% tiene algún cargo administrativo.

2.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Se establece como criterios de inclusión, aquellas encuestas de docentes que 1) Hayan deseado participar voluntariamente en la investigación, 2) presten sus servicios docentes a la Universidad de Cuenca, 3) hayan llenado correctamente las casillas y no hayan abandonado el proceso de encuestas 4) que las casillas sean legibles para la digitación de información, 5) Otros que el equipo de investigación del proyecto *Evaluación y Acreditación en la educación superior: el caso de la Universidad de Cuenca* haya considerado pertinentes.



2.4 PROCEDIMIENTOS ÉTICOS

Las encuestas fueron aplicadas garantizando el anonimato de los encuestados, así como respetando la voluntad del docente para llenar los ítems. En caso de que algunas preguntas les resultasen incómodas o poco claras, podían dejar la casilla en blanco, así como eran libres de abandonar la encuesta en cualquier momento sin que por ello se les cuestionase.

2.5 INSTRUMENTOS

Se utilizará como técnica de recolección de datos la encuesta y el instrumento de recolección de datos será el cuestionario; incluye los mismos ítems para todos los sujetos participantes y asegura el anonimato (McMillan y Schumacher, 2005). Los siete ítems analizados pertenecen al “Cuestionario empleado en el estudio de la percepción del profesorado universitario sobre variables que afectan a la calidad educativa” (Olaskoaga, 2009), el cual está estructurado por dos bloques: el primer bloque aborda las características de los estudiantes y comprende 12 ítems, mientras que el segundo bloque corresponde a la concepción de calidad y comprende 7 ítems, cada uno subdividido en dos entradas. La escala Likert está puntuada de la siguiente manera: “muy bajo” =0, “bajo” =1, “medio” =2, “alto” =3, “muy alto” =4. El instrumento evalúa la auto-identificación con las nociones de calidad (Tabla 2), así como la percepción del grado en el que la Universidad se identifica con las nociones de calidad (Tabla 3).

2.6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos fueron procesados en el Software SPSS versión 22, por el cual se generaron tablas descriptivas de frecuencia, porcentaje, media y desviación estándar. Para facilitar la identificación de los ítems altos y bajos se obtuvo también la frecuencia relativa y porcentual ($f\%$). La frecuencia relativa porcentual permite comunicar los



resultados de la escala de los cinco indicadores de cada ítem (Muy bajo=0, Bajo=1, Medio=2, Alto=3 y Muy alto=4) en un solo valor. Ello resulta de sacar un promedio de la escala dividido para cuatro que es el valor más alto esperado de la escala y multiplicado por 100 (Por ejemplo, si un ítem tiene un promedio de 3.5, este valor se lo divide para cuatro y se lo multiplica por 100 dando como resultado una $f\% = 87,5$), este es el valor que se presenta en las tablas de los resultados.

Para cumplir con los objetivos se realizó estadística descriptiva mediante tablas de frecuencia y porcentaje de acuerdo a la frecuencia y los porcentajes obtenidos de las respuestas dadas por los encuestados a los instrumentos que le fueron aplicados. Además, se calculó las relaciones entre características sociodemográfica y concepción de calidad educativa mediante el empleo de correlaciones. Las correlaciones empleadas fueron coeficiente de Pearson para variables numéricas y coeficiente de Spearman para relacionar variables numéricas (por ejemplo, edad y experiencia en años) con categóricas (por ejemplo, situación laboral).

3. PRESENTACIÓN ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 INTEGRALIDAD DEL ESTUDIO

En este apartado se describen, analizan y discuten los resultados obtenidos a través del instrumento aplicado para dar cumplimiento a los objetivos del estudio. En un primer momento se presenta los resultados de las características sociodemográficas de los docentes universitarios de ciencias sociales encuestados. Para alcanzar el objetivo que de *identificar la concepción de la calidad educativa de los docentes universitarios del área de ciencias sociales* se describen los siete ítems del instrumento abordados desde el grado



de identificación que tienen los profesores con la calidad educativa y desde el grado de identificación que los profesores consideran tiene la universidad con la calidad educativa.

Mientras que, para cumplir con el objetivo *describir la concepción de la calidad educativa de los docentes de la universidad del área de ciencias sociales, según las características sociodemográficas* se procedió a establecer un análisis de correlación entre las variables sociodemográficas y cada uno de los siete ítems que constituyen las variables de la concepción de calidad educativa. Para ello se empleó la Correlación de Pearson como estadístico de prueba que permite verificar si existen relaciones significativas entre dichas variables.

3.2. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

En la tabla 1 se muestran algunas características sociodemográficas de los docentes. Se puede ver que existe un número proporcional de docentes que conforman la muestra conforme el tamaño de la facultad a la que pertenecen siendo la más grande la de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. En cuanto al género, existen un poco más profesores hombres que mujeres. La situación económica se refleja en la situación laboral que muestra a la mayoría como docentes contratados. Por su parte, el nivel de estudios deja ver que existe una gran mayoría de docentes de cuarto nivel y muy pocos con nivel doctoral. Respecto a la edad, se advierte mayor concentración entre los 30 y los 40 años de los profesores. Y, en cuanto a la experiencia, se observa que la mayoría de docentes tiene menos de 10 años de experiencia.



Tabla 1

Características de los docentes universitarios de ciencias sociales encuestados

Características sociodemográficas	Frecuencia	Porcentaje
Facultades		
Artes	45	22,5
Psicología	20	10,0
Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales	29	14,5
Ciencias Económicas	28	14,0
Filosofía, letras y ciencias	57	28,5
Educación		
Instituto de lenguas	21	10,5
Sexo		
Hombre	106	53,0
Mujer	94	47,0
Situación laboral		
Titular	64	32,0
Contratado	136	68,0
Nivel de estudios		
Tercer	8	4,0
Cuarto	171	85,5
PhD	21	10,5
Edad		
26-30 años	20	10,0
31-40 años	66	33,0
41-50 años	68	34,0
51-60 años	28	14,0
61-67 años	11	5,5
Experiencia		
1-5 años	79	39,5
6-10 años	36	18,0
11-20 años	51	25,5
21-30 años	25	12,5
31-40 años	9	4,5
Total	200	100,0

Nota: La edad promedio de los profesores es de 41,70 años (Desviación Estándar de. 9,55 años) con una edad mínima de 26 años y una máxima de 67 años. La experiencia promedio que se reporta es de 11,65 años (Desviación Estándar de 9,87 años), la experiencia mínima es de un año y la máxima es de 40 años.

3.3. LA CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES

UNIVERSITARIOS

Para cumplir con el objetivo de *identificar la concepción de la calidad educativa de los docentes universitarios del área de ciencias sociales* se describen los siete ítems



con respecto a la identificación personal (Tabla 2) y los ítems con respecto a la identificación que tiene la universidad con la calidad educativa (Tabla 3).

En cuanto al nivel de identificación personal que tienen los docentes en lo relativo a la calidad educativa (Tabla 2), se encontró que la mayoría de ellos sostiene que *la calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social* (82.04%) seguido de la concepción de que *la calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación* (80.28%), en menor medida se encontró la concepción de que *la calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)* (78.28%). En contraste, la concepción con menor identificación que tiene el profesorado, pero con un porcentaje superior al 50%, tiene que ver con la idea de que *la calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo* (61.93%).

Tabla 2

Grado de identificación que tienen los profesores con la calidad educativa

Ítems	f %	Media	n
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	68.06	2.72	198
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	80,28	3,21	199
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	82,04	3,28	199
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	69,85	2,79	199
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	78,28	3,13	198
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	70,60	2,82	199
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	61,93	2,48	199



En la tabla 3 se presenta la visión que tiene el docente respecto a la universidad; para ellos la institución ve a la calidad como *el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución* (73.31%), seguido de la idea de que la calidad es *el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos* (71.74%). Una tercera perspectiva ve la calidad educativa como aquella que satisface *las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados* (70%). No se advierten ítems en contraste que disten mucho de los aspectos mencionados, en efecto, el más bajo corresponde a *desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación* (67.67%).

Tabla 3

Grado de identificación que los profesores consideran tiene la universidad con la calidad educativa

ITEMS	f %	Media	n
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	71,74	2,87	192
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	67,67	2,71	191
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	69,24	2,77	191
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	70,00	2,80	190
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	68,92	2,76	189
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	73,31	2,93	192
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	69,14	2,77	192

A manera de conclusión con respecto al primer objetivo, se pudo comprobar que, desde la perspectiva docente, a nivel personal, la calidad consiste principalmente en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social y de asumir su propia



transformación; sin embargo, desde la visión de la institución, la concepción apunta al cumplimiento de los objetivos, misión y estándares de calidad.

3.4. CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA SEGÚN CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

El segundo objetivo que plantea *describir la concepción de la calidad educativa de los docentes de la universidad del área de ciencias sociales, según las características sociodemográficas* se presenta mediante coeficientes de correlación² (Tabla 4) en los que se exponen las variables que tienen alguna asociación significativa con los ítems de las concepciones de calidad (Sig. <0,05).

En la tabla 4 también se advierten hallazgos respecto a la edad, experiencia docente y la situación laboral. Resulta que, existe una correlación inversa entre la edad del docente y la creencia de que la calidad consiste en *el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos* (correlación -.147). De forma controversial, son los jóvenes quienes mayormente tienen esta concepción. Por su parte, en lo que respecta a la identificación de la institución, quienes tienen menos experiencia sostienen que ven en la calidad el hecho de *desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación* (correlación -.144). La situación laboral identifica a los docentes titulares con la idea de que la institución concibe a la calidad como la capacidad de que los estudiantes avancen en su propia transformación (correlación 0,180) y también con la idea de que la universidad concibe a la calidad como el desarrollo de la capacidad del estudiante para avanzar en su propia transformación (correlación 0,147).

² Los coeficientes de correlación son indicadores que van de -1 a 1, si son negativos se señala que hay correlación inversa y si son positivos que hay correlación directa. Mientras más se aproximen a 1 mayor correlación existen entre las variables y mientras más se aproximen al 0, menor correlación existe. Se puede hablar de correlaciones significativas siempre y cuando la significancia o probabilidad de error (Sig.) sea menor que 0,05.

Tabla 4

Correlación de Pearson de la concepción sobre calidad y el perfil académico del docente

		Identificación individual			Identificación de la Universidad		
		Edad	Experiencia	Situación laboral	Edad	Experiencia	Situación laboral ^a
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	Corr.	-.147*	-.072	.020	.013	-.007	.119
	Sig.	.042	.316	.780	.861	.922	.101
	N	191	198	198	185	192	192
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	Corr.	.010	-.042	-.047	-.061	-.144*	.180*
	Sig.	.890	.552	.512	.408	.047	.013
	N	192	199	199	184	191	191
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	Corr.	-.019	-.081	-.006	-.066	-.105	.147*
	Sig.	.792	.254	.938	.370	.150	.042
	N	192	199	199	184	191	191
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.	Corr.	-.070	-.110	.005	-.014	-.039	.075
	Sig.	.333	.123	.949	.849	.596	.305
	N	192	199	199	183	190	190
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad).	Corr.	.011	.040	-.065	.027	-.067	.109
	Sig.	.885	.575	.364	.714	.358	.134
	N	191	198	198	182	189	189
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	Corr.	-.018	.031	.031	.067	.040	.030
	Sig.	.799	.665	.662	.365	.578	.681
	N	193	199	199	185	192	192
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	Corr.	.016	-.018	.114	.023	.004	.044
	Sig.	.828	.795	.110	.759	.957	.548
	N	192	199	199	185	192	192

*p<0,05. **p<0,001. Corr significa correlación, Sig. significa significativa bilateral y N significa el número de datos válidos que permitieron. La correlación de edad y experiencia con los ítems se calculó con el coeficiente de Pearson y la de la situación laboral con el coeficiente de Spearman.

^a. Los datos de la situación laboral son de 1 para titulares y 2 para contratados.

No se encontraron correlaciones significativas de la concepción de la calidad educativa con las variables sociodemográficas de sexo, nivel de estudio y facultades de ciencias sociales.

Para ilustrar las correlaciones significativas, se realizan tres gráficos (Gráficos 3-5) únicamente de aquellas correlaciones significativas que se identificaron en la Tabla 4.

En el gráfico 3 se ilustra la relación que existe entre la edad y la concepción del docente sobre la calidad como el cumplimiento de estándares establecidos. Esta concepción presenta una correlación significativa con los docentes de menor edad. Para los docentes de mayor edad, es bajo el énfasis en señalar que la calidad es el cumplimiento de estándares establecidos.

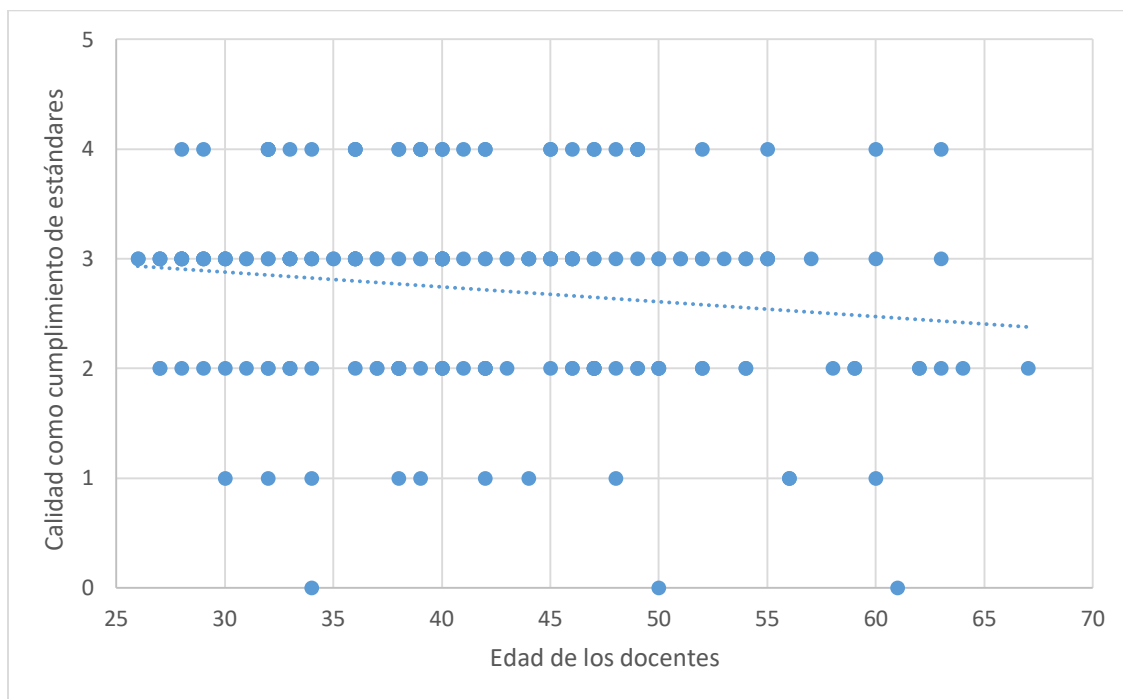


Gráfico 3. Diagrama de dispersión de la edad y la concepción del docente de calidad como cumplimiento de estándares

En el gráfico 4 se muestra la relación que existe entre los años de experiencia docente y su forma de pensar respecto a cómo concibe la universidad a la calidad educativa relativa a la capacidad del estudiante para avanzar en su propia transformación. Se trata de una correlación en la cual, a menos años de experiencia mayor concepción sobre la transformación del estudiante.

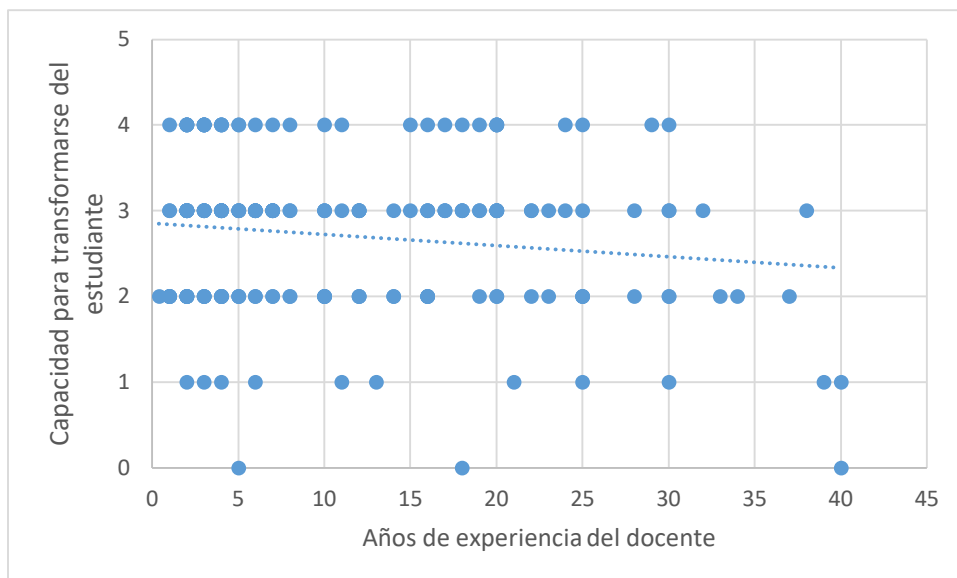


Gráfico 4. Diagrama de dispersión de la experiencia y la concepción de la universidad como la capacidad que tiene el estudiante para transformarse

En el gráfico 5 se presentan diagramas de barras de la concepción que tienen los docentes titulares y contratados de la calidad educativa, desde la visión institucional sobre dos ítems con los que presenta correlación.

Se advierte que los docentes contratados creen que la universidad tiene una alta concepción de la calidad como la capacidad de transformarse del estudiante, mientras que los titulares consideran que es muy alta la concepción de la universidad con respecto a la calidad como la capacidad de transformación que adquieren los estudiantes.

También se advierte que los docentes contratados consideran que la universidad tiene una alta concepción de calidad como la capacidad de asumir un compromiso social, mientras que, los docentes titulares consideran que su institución tiene una concepción muy alta de compromiso social de los estudiantes.

En ambos casos se advierte una concepción más alta de la universidad como transformadora y comprometida socialmente de parte de los docentes titulares que de los docentes contratados.

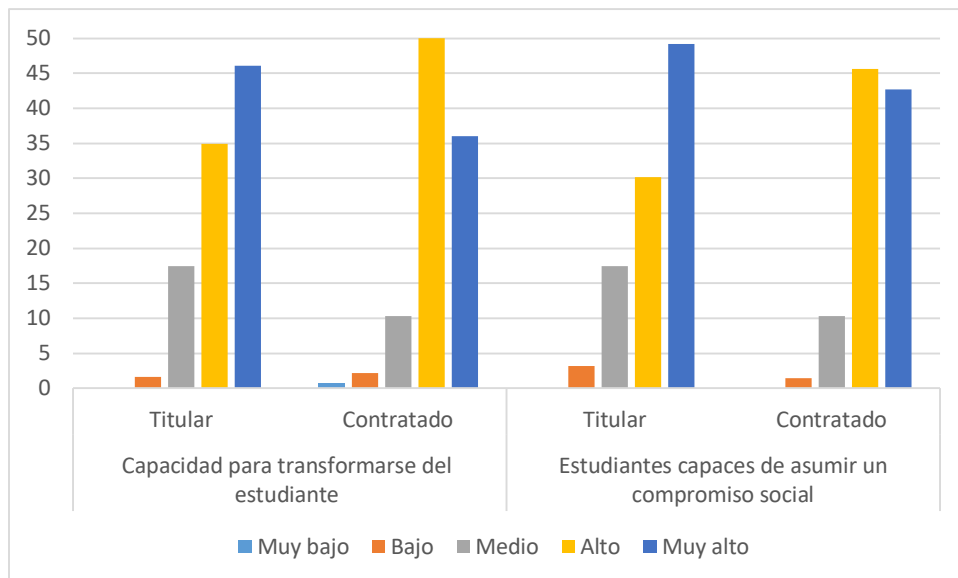


Gráfico 5. Diagrama de barras de la situación laboral con la concepción de la universidad como la capacidad que tiene el estudiante para transformarse y como la capacidad para asumir un compromiso social

Respecto al cumplimiento del segundo objetivo, se encontró que tres características sociodemográficas están vinculadas con la concepción de la calidad: edad, experiencia laboral y situación laboral. Los docentes jóvenes (edad) tienen una concepción de la calidad educativa como el cumplimiento de estándares establecidos. Los docentes con mayor experiencia (experiencia laboral) creen que la universidad concibe la calidad como la capacidad para transformarse del estudiante. Otro hallazgo es que los docentes con situación laboral titular tienen la concepción de que la universidad concibe a la calidad como la capacidad de transformar las capacidades del estudiante y la capacidad de formar estudiantes con un compromiso social.



3.5. DISCUSIÓN

En lo que respecta a la noción de calidad que poseen los docentes universitarios del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca, estudios previos resultan útiles para comparar los resultados obtenidos. En la investigación de Araya et al (2009), el 47% de los profesores universitarios concibió a la calidad como el desarrollo de las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. Tales resultados difieren de los obtenidos entre los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca, que, por el contrario, destacaron este aspecto mayoritariamente (80%). A partir de la información obtenida se puede establecer que, es entre los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca donde se otorga una mayor importancia al desarrollo de ciertas capacidades, habilidades y destrezas del estudiantado que contribuyen a su propia transformación, pues, tal como se observó en los resultados, existe una diferencia porcentual de más de 40 puntos. Sin embargo, existen claras coincidencias con el estudio de Barandiaran et al (2012), que constató que la noción de calidad que los académicos españoles prefieren, es aquella que destaca a la transformación del estudiante como fin último, percepción que, a su vez, coincide con López et al (2013), quienes proponen un concepto de calidad que se enfoca en la generación de cambios en el estudiante y lo fortalece no sólo a partir de los aspectos académicos o científicos, sino también desde una perspectiva humanística.

Que los docentes se identifiquen con esta concepción, evidenciaría, así mismo, una proximidad con los resultados de Magaña et al (2017), quienes, posterior a la evaluación de las concepciones de docentes españoles sobre calidad, constataron que éstos privilegian un concepto de calidad enfocado en la transformación del estudiante. La priorización de la transformación del estudiante es una concepción cercana a los aportes de García et al (2018), quienes entendían a la calidad educativa como una propiedad de



aquellas instituciones que buscan el progreso de los alumnos en un amplio registro de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales.

El grado de identificación que manifestaron los docentes con aquella concepción que entiende a la calidad como la formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso social, alcanzó un respaldo del 82%; mientras que el grado de identificación que, a criterio de ellos, tiene la Universidad de Cuenca con esta concepción alcanzó un 69%. Estos resultados coinciden con la concepción de autores como Ibarrola y Artuch (2016), quienes conciben a la calidad educativa en Educación Superior como la contribución a la generación de futuros profesionales con una sólida visión social, de principios éticos fuertes y comprometidos con la defensa de derechos. También Martínez (2001) concibe a la calidad educativa como una serie de compromisos, particularmente con la intervención sobre la realidad y con los sectores o grupos sociales afectados por políticas de desigualdad, siempre por medio de la cooperación y el intercambio colaborativo.

En relación a la concepción de la calidad como la satisfacción de las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad), se encuentran diferencias porcentuales entre los resultados del presente estudio y los de una investigación en el contexto argentino (Persoglia et al, 2009). Entre los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca, más del 78% valora el aspecto señalado; mientras que, entre los docentes argentinos el porcentaje que otorga importancia a dicho aspecto no supera el 30%. En cambio, los resultados son muy próximos a los de una investigación realizada con docentes mexicanos (Marúm *et al.*, 2009), donde el porcentaje que relaciona a la satisfacción de las expectativas de todos los agentes involucrados con la calidad universitaria alcanzó al 85%. Es decir, los profesores investigados en el presente estudio, en su mayoría, conciben a la calidad educativa como



un proceso que conduciría a alcanzar, no sólo los estándares establecidos por cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, sino también los objetivos de la sociedad a la que pertenecen dichos miembros.

Por su parte, que el grado de identificación que los profesores perciben tiene la universidad con la calidad educativa como satisfacción de todos los involucrados alcance un 69%, permite constatar proximidades con la conceptualización de Marchesi et al (2009), la que incorpora a la inclusión como atributo de la calidad educativa. La participación de todos los involucrados sería una característica de este tipo de concepción. Las instituciones educativas de calidad se preocuparían de quienes están en situaciones de mayor vulnerabilidad. Dicha perspectiva sería, a criterio de la mayoría de los docentes, propia de la Universidad de Cuenca.

Por su lado, se encuentran coincidencias en lo que respeta a la menor importancia que los docentes otorgan a la búsqueda de la eficiencia como un objetivo de la calidad educativa. Tanto en el presente trabajo como en una investigación realizada en el contexto universitario español (Barrenetxea et al, 2009), la obtención de mejores resultados a través de menores costos es un factor poco identificado con la calidad educativa universitaria. Es decir, las concepciones de los docentes universitarios no se caracterizarían por una visión utilitarista de la calidad educativa, sino, tal como se ha constatado hasta el momento, por otorgar prioridad a aspectos relacionados a lo formativo, lo académico y lo social. Perspectiva que coincide con los aportes de Ezkurra y Fernández (2017), quienes cuestionan que tales perspectivas, lejos de ser un ideal para todo el sistema, se constituirían en un recurso de segregación y elitismo.

Por su parte, el hecho de que una mayoría de docentes (71%) concibe a la calidad educativa como el cumplimiento de los objetivos y la misión establecidos por la



institución, y que un porcentaje cercano (73%) considera que la Universidad de Cuenca se identifica con esta concepción, permite identificar proximidades entre esta concepción y lo señalado por González y Espinoza (2008), quienes definen a la calidad educativa como la capacidad para alcanzar la misión, los objetivos y los estándares o requisitos establecidos por las instituciones. Ello permite constatar que la concepción de calidad que guía el accionar docente al interior de la Universidad de Cuenca se encuentra alineado a las aproximaciones teóricas contemporáneas.

Otro dato de suma importancia revelado en el presente estudio, fue que la mayoría de docentes (72%) cree que la institución universitaria prioriza al cumplimiento y mejora de estándares establecidos, cuanto la búsqueda de la eficiencia en el uso de los recursos, como herramientas para alcanzar la calidad educativa. Esto último coincide con Barrenetxea et al (2009), cuya investigación arrojó un porcentaje similar de docentes (72%) que atribuyen a una institución universitaria española una concepción utilitarista y económica respecto a la calidad educativa universitaria. Por su parte, el criterio que tienen los docentes de que el cumplimiento de estándares establecidos es parte de la concepción de la Universidad de Cuenca sobre calidad, coincidiría con la definición dada por De la Orden y Asensio (1997), al entender a la calidad educativa universitaria como la superación de altos estándares, es decir, las universidades que se ponen metas elevadas son las que atraen a los mejores estudiantes y docentes, y, por tanto, son las que producen graduados de alta calidad.

Tales resultados conducen a reflexionar sobre la brecha percibida entre lo que los docentes conciben como calidad educativa y lo que ellos consideran es la visión de la entidad universitaria donde llevan a cabo sus actividades profesionales. Brecha que debería ser analizada y resuelta entre todos los miembros de la comunidad universitaria.



Para ello es pertinente considerar aquellas visiones integradoras de la calidad educativa que se han ido afianzando con los años. Al respecto, Martínez et al (2016) conciben a la calidad educativa como la integración dinámica, por un lado, de la organización institucional, recursos humanos y fiscales, y, por otro, del programa curricular, de la didáctica, de la educación que vincula los procesos y de los resultados en términos de aprendizaje.

A manera de cumplimiento del segundo de los objetivos del presente estudio, se identificó que tres características sociodemográficas de los docentes encuestados estarían relacionadas con la concepción sobre calidad. Estas son: la edad, la experiencia laboral y la situación laboral.

Respecto a la primera variable, Barrenetxea et al (2015), en su estudio realizado en el contexto universitario español, destacaron a la edad como un factor que incide en las preferencias expresadas por los docentes españoles en la aceptación de ciertos conceptos de calidad. También Feixas (2010), en el entorno universitario catalán, identificó a la edad de los docentes como una variable decisiva al momento de poner en práctica ciertas concepciones sobre calidad. En el caso del presente estudio, se pudo observar que los docentes jóvenes son aquellos que, mayoritariamente, conciben a la calidad educativa como el cumplimiento de estándares establecidos.

A su vez, si Biscarri et al (2006) identificaron a la antigüedad como la principal variable asociada a la percepción de docentes y estudiantes universitarios de la Universidad de Lleida, España, sobre la calidad educativa, resultados próximos fueron evidenciados en el presente estudio, donde los docentes con mayor experiencia laboral son los que conciben a la calidad como la capacidad para transformar al estudiante.



Finalmente, si Melo et al (2017) refirieron a la situación económica y laboral como una variable que influye en la concepción y en la práctica del docente universitario, los resultados evidenciados en el presente estudio confirmarían dicha relación. Entre los docentes del Área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca, aquellos que se encuentran como titulares de cátedra, tienen como concepción de que la universidad concibe a la calidad como la capacidad de transformar las capacidades del estudiante y la capacidad de formar estudiantes con un compromiso social.

Con base en los resultados analizados, se puede establecer que las concepciones sobre la calidad educativa de los docentes investigados dan mayor énfasis a los aspectos relacionados con la práctica docente y del alumnado. Tanto el estudiante como el docente serían los elementos clave para entender la calidad educativa, según la concepción de los profesores universitarios, mientras que factores como la búsqueda de eficiencia no tendrían una importancia superior, sino para las preocupaciones de índole administrativa. Tales concepciones son muy próximas a las evidenciadas en los estudios de Cardona *et al.* (2009) y Barrenetxea et al. (2009), donde los docentes mantienen la visión de que la calidad educativa es un hecho que se consolida a través de la relación profesor – estudiante, y donde tanto la preparación previa de ambos, como las características actitudinales ante el aprendizaje y la enseñanza tienen mayor incidencia que aspectos a los que consideran secundarios, como son el cumplimiento de estándares y objetivos de carácter administrativo y de gestión. A propósito, el estudio de Melo et al (2017) en el contexto universitario colombiano también refería como factores de la calidad en educación superior a las variables socioeconómicas de los docentes.



4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos del presente estudio, se pueden señalar las siguientes conclusiones:

Se dio respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la concepción que tienen los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca sobre la calidad educativa? En tal sentido, se logró identificar que los aspectos a los que los docentes otorgan mayor importancia al momento de concebir a la calidad educativa, son, primero, aquellos concernientes a los estudiantes. Aspectos que definirían a la calidad educativa, a criterio de los docentes investigados, son: la formación de alumnos capaces de asumir un compromiso social y el desarrollo de las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. A partir de lo cual se concluye que la concepción de calidad educativa que tienen los docentes del área de Ciencias Sociales implicaría, primero, la capacidad de formar estudiantes capaces de asumir un compromiso con su sociedad, es decir, al entendimiento de que la formación recibida debe ser retribuida en la misma sociedad y no enfocada en la persecución de fines netamente individualistas.

Por su parte, también se determinó el grado de identificación que, a criterio de los docentes encuestados, tiene la Universidad de Cuenca respecto a ciertas concepciones sobre la calidad universitaria. Así, la mayoría de profesores considera que la institución se identificaría con aquellas definiciones que conciben a la calidad como la formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso social, como la búsqueda de la satisfacción de todos los involucrados, como el cumplimiento de los objetivos y la misión establecidos por la institución, con el cumplimiento y mejora de estándares establecidos y con la búsqueda de la eficiencia en el uso de los recursos, como herramientas para alcanzar la



calidad educativa. En tal sentido, las concepciones de los docentes y de la institución al interior de la cual desempeñan su práctica profesional y educativa no difieren, sino que se complementan, lo que redundaría en beneficio de los propios estudiantes.

Finalmente, y como respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la concepción de calidad educativa de los docentes del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca, considerando sus características sociodemográficas?, se identificó a tres características sociodemográficas de los docentes encuestados como relacionadas con la concepción que tienen sobre calidad educativa. Estas son: la edad, la experiencia laboral y la situación laboral. En cambio, no se evidenciaron correlaciones significativas de la concepción de la calidad educativa con las variables sociodemográficas de sexo, nivel de estudio y facultades de ciencias sociales.

Respecto a la primera característica sociodemográfica relacionada a la concepción sobre calidad educativa, se constató que los docentes jóvenes son aquellos que, mayoritariamente, conciben a la calidad educativa como el cumplimiento de estándares establecidos. A su vez, son los profesores con mayor experiencia laboral quienes conciben a la calidad como la capacidad para transformar al estudiante. Por último, son aquellos docentes del Área de Ciencias Sociales de la Universidad de Cuenca que se encuentran bajo la titularidad, quienes conciben que la institución concibe a la calidad como la capacidad de transformar las capacidades del estudiante y la capacidad de formar estudiantes con un compromiso social.



4.2. RECOMENDACIONES

Estrechamente relacionadas con las conclusiones alcanzadas en el presente estudio, se presentan las siguientes recomendaciones:

Se recomienda a futuros investigadores ampliar el campo de estudio a otras universidades de la provincia del Azuay y del Ecuador, pues ello permitirá obtener una visión más completa sobre la concepción que poseen los docentes respecto a la calidad educativa universitaria. Hasta el momento los resultados obtenidos solo ofrecen una mirada parcial de lo que entienden los docentes por calidad educativa, por lo que resultan indispensables aproximaciones a entornos distintos que contradigan o ratifiquen los datos.

Se sugiere desarrollar estudios que permitan contrastar las concepciones de los docentes con sus prácticas pedagógicas, pues ello ayudará a evidenciar si aspectos como el fomento de la autonomía de los estudiantes o el desarrollo de su propia transformación realmente se ponen en práctica en las aulas universitarias azuayas y nacionales. En tal sentido, estudios comparativos de esta índole significarán una fuente de información útil para desarrollar planes de mejora futuros.



5. REFERENCIAS

- Acosta, A. (2015). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica México*, 17(49), 43-72.
- Alvarado, E.; Luyando, J. y Picazzo, E. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la calidad de las universidades privadas en Monterrey. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(17), 58-76.
- Araya, L., Arias, K. y Ibarra, A. (2009). Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza. En J. Oloskoaga, *Hacia una educación superior de calidad: Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile España y México* (págs. 155-177). La Plata: Edulpa.
- Ayesta, R. (2016). Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones. *SaberEs*, 8(1), 63-71.
- Barandiaran, M. (2013). *Concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. Recuperado el 1 de Junio de 2019, de Biblioteca.hegoa: http://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19517/%2Fsystem%2Fpdf%2F3168%2FTesis_Marta_Barandiaran.pdf
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J. y Olakoaga, J. (2012). Attitudes of Spanish University teaching staff to quality in education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 647-658.
- Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J. y Olaskoaga, J. (2009). Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza:



- Resultados de España. En J. Oloskoaga, *Hacia una educación superior de calidad: Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile España y México* (págs. 179-201). La Plata: Edulp.
- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., González, X., Barandiaran, M., Cardona, A., Mijangos, J. y Onaindia, E. (2015). Nociones de calidad de los académicos españoles y determinantes socio-profesionales de las mismas. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 8-13.
- Barrenetxea, Olaskoaga, J., Cardona, A., Barandiaran, M. y Mijangos, J. (2016). Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones. *SaberEs.*, 8(1), 63-70.
- Benítez, E. (2017). Desafíos de la gestión universitaria: reflexiones en torno a las prácticas y tendencias en Paraguay. *Revista Argentina de Educación Superior*, 36-53.
- Biscarri, J., Filella, G. y Jové, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(57), 287-309.
- Borges, L., Rubio, D., García, A. y Pichs, L. (2016). Gestión de la calidad universitaria en la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García". *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), 580-590. Recuperado el 1 de Mayo de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300011&lng=es&nrm=iso



- Brito, I. y Palacio, J. (2016). Calidad de vida, desempeño académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Santa Marta-Colombia. *Duazary*, 13(2), 133-141.
- Buendía, A. (2007). Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: un estudio de casos 1994-2004. *Tesis doctoral*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cabrera, A., Cielo, C., Moreno, K. y Ospina, P. (2017). *Las Reformas Universitarias en Ecuador (2009-2016)*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Camino, N. (1 de mayo de 2015). *La gestión de los proceso y el mejoramiento continuo de la dirección de relaciones interinstitucionales*. Obtenido de repo.uta.edu.ec: <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/20530?locale=de>
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. y Olaskoaga, J. (2009). Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(1), 1-25. Recuperado el 13 de Agosto de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727010.pdf>
- Ceballos, D. (2014). La Calidad Educativa en la realidad Universitaria Peruana frente al Contexto Latinoamericano. *Revista de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*, 7(1), 1-7. Obtenido de <http://repositorio.usat.edu.pe/handle/usat/104>
- Chacón, R., Martínez, A., Puertas, P., Viciano, V., González, G. y Zurita, F. (2020). Bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemográficos en estudiantes de educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-9.



Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación . (27 de septiembre de 2003). *La Calidad en la Universidad Ecuatoriana. Principios, Características y Estándares de Calidad*. Recuperado el 07 de abril de 2018, de unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149614s.pdf

Cortés, S. y Piñeros, C. (2015). Examen de calidad de la educación superior Saber Pro: factores sociodemográficos en el desempeño académico en Instrumentación Quirúrgica. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 24(3), 206-211.

Cueto, S. (2016). *Innovación y calidad en educación en América Latina*. Lima: ILAIPP.

De la Orden, A. y Asensio, I. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 3(1-2).

Espinoza, C. (2016). Calidad de la educación e índices de gestión en relación con el presupuesto de las universidades del Ecuador en el año 2015. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 210-217.

Espinoza, Ó. (2008). El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances, metas y proyecciones del proceso de reforma educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-10.

Ezkurra, A. y Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 29(2), 87-108.



- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *Relieve*, 16(2), 1-27. Recuperado el 14 de Agosto de 2019, de https://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Gacel, J. (2015). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 123-134.
- Gamboa, A. (2015). *Calidad de la Educación Superior: Imaginarios institucionales y de actores educativos de una universidad pública en Norte de Santander - Colombia*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- García, E. (2016). Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria. *Educación médica*, 17(3), 83-87.
- García, F. (2016). *En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje*. Recuperado el 2 de mayo de 2019, de GRIAL: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/689/1/En%20clave%20de%20innovacio%3Fn%20educativa.%20Construy%20endo%20el%20nuevo%20ecosistema%20de%20aprendizaje.pdf>
- García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.
- García, M. (2001). Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. *Revista Fuentes*(3), 1-30.
- Gazzola, A. y Didriksson, A. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de Beu.extension.unicen: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/303>



- Gómez, J., Escobar, N. y Ríos, J. (2010). Características sociodemográficas de estudiantes universitarias y sus percepciones acerca de la equidad de género en Educación Superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 30, 1-22.
- González, L. y Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, 28, 248-276.
- Gregorutti, G. y Bon, M. (2013). Acreditación de la Universidad Privada ¿Es un sinónimo de calidad? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139.
- Gutiérrez, A. y Jiménez, J. (2019). Del discurso a la acción: La calidad educativa como concepto interpretable. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 76-95.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education. *SRHE. Society for Research into Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hernández, H., Martínez, D. y Rodríguez, J. (2017). Gestión de la calidad aplicada en el mejoramiento del sector universitario. *Espacios*, 38(20), 29.
- Ibarrola, S. y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos: Revista de educación*(19), 105-120.
- Lago, D., Gamoba, A. y Montes, A. (2014). Calidad de la Educación Superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1), 157-170.
- López, M., Mollo, G. y Colombo, M. (2013). La calidad y la responsabilidad social universitaria: ejes para un nuevo modelo de educación superior. . *Ciencias administrativas*, 1(1), 1-7.



- Magaña, D., Aguilar, N. y Aquino, S. (2017). Calidad en la Educación Superior: Un Modelo de Medición. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 10(62), 53-66.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Murillo, P., Murillo, R. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 334-359.
- Marchesi, A., Tedesco, J. y Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (Vol. 2021). México: Fundación Santillana.
- Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134.
- Martínez, J. (2001). Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 3(1), 1-25.
- Marúm, E., Curiel, F., Padilla, R., Cortés, H. y Robles, M. (2009). Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de México. En J. Oloskoaga, *Hacia una educación superior de calidad: Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile España y México* (pág. 225). La Plata: Edulp.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ta ed.). España: Pearson Addison Wesley. Recuperado el 08 de abril de 2018, de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf



- Melo, L., Ramos, J. y Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*(78), 59-111. Obtenido de <https://doi.org/10.13043/dys.78.2>
- Monarca, H. (2015). *Calidad de la Educacion en Iberoamerica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid: DYKINSON.
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y evaluación educativa*, 13(2), 215-234.
- Muñoz, J. (2014). Calidad en Educación Superior: Una Visión en Perspectiva. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 1-204.
- Olaskoaga, J. (2009). *HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD*. Buenos Aires: Univerisidad de la Plata.
- Olaskoaga, J., Marúm, E. y Partida, M. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 85-102.
- Orellana, V. (2015). *Calidad de la Educacion Superior*. Retrieved abril 2019, 02, from <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143788/Calidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20-%20entrega%20final%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Orjuela, L. y Ravelo, E. (1999). Relación entre los factores sociodemográficos y académicos, el estilo cognoscitivo, y el sistema de valores con el rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia. *Acta colombiana de psicología*, 2, 73-93.
- Otero, S. y Ayala, O. (24 de julio de 2017). *Autoevaluación Interna del Modelo de Gestión Institucional; Aplica el Instituto Superior Tecnológico 17 de Julio; Mejorar la Calidad Educativa como Directriz de Acreditación Institucional*. Obtenido de Repositorio.utn.edu.ec: <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/7042>
- Palominos, P. (2016). Calidad de los servicios educativos según los estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 17(18), 130-142.
- Persoglia, L., López, M. y Zoloa, I. (2009). Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de la Argentina. En Oloskoaga, Jon, *Hacia una educación superior de calidad: Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile España y México* (págs. 133-154). La Plata: Edulp.
- Ramos, J. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46(2), 1-12.
- Ravelo, E. (2013). Descripción de factores sociodemográficos y socioafectivos y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de cuarto semestre de psicología de una institución de educación superior. *Psicogente*, 16(29), 13-31.



- Rodríguez, A. (2010). El Concepto de Calidad Educativa: Una mirada crítica desde el enfoque historicocultural. *Actualidades investigativas en educación*, 10(1), 1-28.
- Salas, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Educación Médica Superior*, 14(2), 136-147.
- Salcedo, G. (2015). *Retos y Perspectivas para el Desarrollo Económico en Ecuador y América Latina*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil-Instituto de Investigaciones Económicas y Políticas.
- Sarrible, G. (1998). *Teoría de la población*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(23), 215-231.
- Silas, J. (2014, noviembre). Calidad y acreditación en la educación superior: Realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 257-273. Retrieved marzo 20, 2018, from http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200006&lng=es&nrm=iso
- Soto, J. y Torres, C. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 51-68.
- UNESCO. (2012). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos*. Paris: UNESCO
- Vásquez, A. (2013). Calidad y Calidad Educativa. *Investigacion Educativa*, 17(2), 49-71.



Vásquez, A. (14 de noviembre de 2015). *Políticas y procesos de aseguramiento de la calidad de la Educación Universitaria en Chile*. Recuperado el abril de 2019, de Idus: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/36946>

Villavicencio, A. (2012, Octubre 1). *Evaluación y acreditación en tiempos de cambio; La política pública universitaria en cuestionamiento*. Retrieved from vaderetore: <http://vaderetoref.blogspot.com/2013/03/villavicencio-arturo-evolucion-y.html>

Yongo, É., Nagles, N., Mejía, C. y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50(81), 105.

Zapata, G. y Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*(31), 192-209.



6. ANEXOS

Anexo 1. Encuesta



Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación

Proyecto

La evaluación y acreditación en la educación superior: el caso de la Universidad de Cuenca

La presente encuesta tiene el propósito de analizar la concepción del profesorado universitario sobre la calidad educativa. La encuesta es anónima, no existen respuestas correctas o incorrectas por lo que agradeceríamos conteste con sinceridad a todos los apartados.

1. FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Escriba su respuesta y/o marque con una equis (X) en lo correcto.

1.1. Facultad:	1.8. Máximo nivel de estudios alcanzado:
1.2. Carrera:	
1.3. Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> • Mujer <input type="checkbox"/>	1.9. Cargo administrativo: No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> ¿Cuál?
1.4. Edad: _____ años	1.10. Orientación política: Izquierda <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Derecha <input type="checkbox"/> Otra <input type="checkbox"/> ¿Cuál?
1.5. Experiencia docente: _____ años	
1.6. Situación laboral: Titular <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/>	
1.7. Dónde obtuvo su título de tercer nivel: Universidad Pública <input type="checkbox"/> Universidad Privada <input type="checkbox"/>	

2. CALIDAD EDUCATIVA

2.1. Características de los alumnos

Valore la opinión sobre el nivel que tienen los alumnos en las siguientes cuestiones, y la incidencia que usted atribuye a cada una de ellas sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria. Encierre en un círculo las respuestas que considere adecuadas.

ÍTEM	Nivel de sus alumnos					Efecto sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Vocación por los estudios seleccionados	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Conocimientos generales al ingresar a la universidad	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Preparación para el trabajo en equipo a su ingreso en la universidad	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Capacidad para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Conocimientos de economía a su ingreso en la universidad	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Conocimientos de matemáticas a su ingreso en la universidad	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Actitud hacia el aprendizaje al ingreso en la universidad	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el periodo universitario	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Participación activa del alumno en las clases presenciales en el periodo universitario	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Uso de las tutorías por parte del alumno	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Actitud del alumno hacia la innovación docente	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Capacidad del alumno para el diseño de su trayectoria formativa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

2.2. Concepción de calidad

Valore en qué grado se identifica usted con las siguientes concepciones de calidad, y en qué grado cree que lo hace su universidad. Encierre en un círculo las respuestas que considere adecuadas.

ÍTEM	Su grado de identificación					Grado de identificación de su universidad				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

Gracias por su colaboración a este proyecto de investigación